

المناهخ المدرسي

دراسة ميدانية

فوزي بن دريدي



المناخ المدرسي

دراسة ميدانية

فوزي بن دريدي



مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم
MOHAMMED BIN RASHID
AL MAKTOUM FOUNDATION

منشورات الاختلاف
Editions El-khtllef



الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

الطبعة الأولى

1430 هـ - 2009 م

ردمك 4-551-87-9953-978



مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم
MOHAMMED BIN RASHID
AL MAKTOUM FOUNDATION

oktub@mbfoundation.ae

www.mbfoundation.ae

جميع الحقوق محفوظة للناس

منشورات الاختلاف
Editions Elkhitlef

149 شارع حسبية بن بو علي

الجزائر العاصمة - الجزائر

e-mail: editions.elikhitlef@gmail.com

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc. LLC



عين التينة، شارع المعق توفيق خالد، نابة الرم

هاتف: 786233 - 785108 - 785107 (+961-1)

ص.ب: 13-5574 خوران - بيروت 2050-1102 - لبنان

فاكس: 786230 (+961-1) - البريد الإلكتروني: asp@asp.com.lb

الموقع على شبكة الإنترنت: http://www.asp.com.lb

إن مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم ومنشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم
ناشرون غير مسؤولين عن آراء وأفكار المؤلف، وتعتبر الآراء الواردة في هذا الكتاب
عن آراء المؤلف وليس بالضرورة أن تعبر عن آراء المؤسسة والدارين.

التضيد وقرز الأوان: أبجد جرافيكس، بيروت - هاتف 785107 (+9611)

الطباعة: مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت - هاتف 786233 (+9611)

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي • خَلَقَ • خَلَقَ
الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ • اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ •
الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ • عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾

(العلق: 1-5)

«من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً
سهل الله له طريقاً إلى الجنة»

رواه مسلم

أهداء

إلى الوالدين الأكارم

إلى إخوتي

إلى زوجتي الغالية

إلى ولدي العزيز عبد الرحمن

إلى أصدقائي الأوفياء

إلى الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم حفظه الله

إلى كل باحث عن المعرفة

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

شُكْر

أُتقدم بشكري الجزيل إلى مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم
من خلال برنامجها "أكتب" على إتاحتها الفرصة لي لكي أنجز
هذا العمل المتواضع راجيا من الله سبحانه وتعالى أن يوفقنا
وأمتنا العربية والإسلامية إلى ما فيه الخير والصلاح.

المخططات

المخطط رقم 1	يوضح العلاقة بين المناخ المدرسي والعنف.....	49
مخطط رقم 2	البنائية للوظيفية.....	56
مخطط رقم 3	نظرية الصراع.....	59
مخطط رقم 4	نظرية الاختلاط التفاضلي.....	62
مخطط رقم 5	نظرية الوصم.....	65
المخطط رقم 6	نظرية للضبط الاجتماعي.....	70
مخطط رقم 7	نظرية الثقافة الخاصة.....	72
مخطط رقم 8	نظرية التعلم في العنف.....	74
مخطط رقم 9	القيم الاجتماعية.....	77
مخطط رقم 10	نظرية الانجراف.....	80
مخطط رقم 11	نظرية كلاورد وأهلين.....	82
مخطط رقم 12	يوضح نظرية التفكك الاجتماعي.....	84
مخطط رقم 13	يوضح التقدير العام للمؤسسة من طرف التلاميذ.....	143
مخطط رقم 14	يوضح أشكال العنف في المدارس.....	146
مخطط رقم 15	يوضح الأماكن التي يوجد فيها العنف بشكل كبير حسب التلاميذ.....	147
مخطط رقم 16	تقدير الأساتذة العام للعنف في المدارس.....	148
مخطط رقم 17	مؤشرات المناخ المدرسي السلبي في المدارس حسب الإداريين.....	229
مخطط رقم 18	مؤشرات المناخ المدرسي السلبي في المدارس حسب الأساتذة.....	230

المدرجات التكرارية

154.....	عينة الإدارة	1	المدرج التكراري رقم
155.....	جنس العينة	2	المدرج التكراري رقم
156.....	الخبرة المهنية	3	المدرج التكراري رقم
157.....	وجود العنف	4	المدرج التكراري رقم
158.....	التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير	5	المدرج التكراري رقم
160.....	التلاميذ يتناولون المخدرات في المدرسة	6	المدرج التكراري رقم
161.....	التلاميذ يسرقون أغراض زملائهم	7	المدرج التكراري رقم
162.....	التلاميذ يتناولون السجائر في المدرسة	8	المدرج التكراري رقم
163.....	نسب غياب التلاميذ كبيرة هذا العام	9	المدرج التكراري رقم
168.....	المؤسسة	10	المدرج التكراري رقم
169.....	جنس العينة	11	المدرج التكراري رقم
170.....	الخبرة المهنية	12	المدرج التكراري رقم
171.....	وجود العنف	13	المدرج التكراري رقم
172.....	التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير	14	المدرج التكراري رقم
173.....	وجود التطرف عند التلاميذ	15	المدرج التكراري رقم
174.....	الظروف الاقتصادية تدفع للتلاميذ للعنف	16	المدرج التكراري رقم
175.....	لم تعد الأسرة تقوم بدورها في تربية الأبناء	17	المدرج التكراري رقم
176.....	للإعلام دور في دفع التلاميذ للعنف	18	المدرج التكراري رقم

177.....	لأساتذة دور في دفع التلاميذ للعنف	19	المدرج التكراري رقم
178.....	البرامج المدرسية لا تعمل على إتقاص على العنف لدى التلاميذ	20	المدرج التكراري رقم
179.....	ضغوط البرنامج يدفع التلاميذ للعنف	21	المدرج التكراري رقم
180.....	نقص أداء المتخصصين النفسانيين يدفع التلاميذ للعنف	22	المدرج التكراري رقم
181.....	عدم تفهم الأولياء لدور الأساتذة ينمكس سلبا على سلوكيات التلاميذ	23	المدرج التكراري رقم
182.....	تقهقر مكانة العلم وعلاقته بسلوكيات التلاميذ	24	المدرج التكراري رقم
183.....	الإدارة لا تقوم بدورها في مواجهة العنف	25	المدرج التكراري رقم
184.....	المؤسسة	26	المدرج التكراري رقم
185.....	جنس العينة	27	المدرج التكراري رقم
186.....	المن	28	المدرج التكراري رقم
187.....	الإعادة	29	المدرج التكراري رقم
188.....	عدد مرات الإعادة	30	المدرج التكراري رقم
189.....	الإقامة	31	المدرج التكراري رقم
190.....	التعلم بشكل جيد في المدرسة	32	المدرج التكراري رقم
191.....	تعرض التلميذ لعقوبات عادلة من طرف الأساتذة	33	المدرج التكراري رقم
192.....	تعرض التلميذ لعقوبات عادلة من طرف الإدارة	34	المدرج التكراري رقم
193.....	توفير المدرسة للأنشطة الترفيهية المتنوعة	35	المدرج التكراري رقم
194.....	وجود من يستمع لمشاكل التلميذ دائما في المدرسة	36	المدرج التكراري رقم
195.....	المدرسة أصبحت مليئة بالعنف	37	المدرج التكراري رقم

المدرج للكراري رقم 38	الحى الذي توجد فيه مدرستي سبى.....196
المدرج للكراري رقم 39	لو كان بإمكانى تبديل المدرسة التي أدرس بها ل فعلت ذلك الآن.....197
المدرج للكراري رقم 40	كره التلميذ للأساتذة لأنهم يعاملونه بسوء.....198
المدرج للكراري رقم 41	كره التلميذ للإدارة لأنها تعامله بسوء.....199
المدرج للكراري رقم 42	قيام التلميذ بإفساد هياكل المؤسسة.....200
المدرج للكراري رقم 43	شتم التلميذ لأحد أساتذته.....201
المدرج للكراري رقم 44	ضرب التلميذ لأحد أساتذته.....202
المدرج للكراري رقم 45	شتم التلميذ لأحد الإداريين.....203
المدرج للكراري رقم 46	ضرب التلميذ لأحد الإداريين.....204
المدرج للكراري رقم 47	ضرب التلميذ من طرف أحد الأساتذة.....205
المدرج للكراري رقم 48	شتم التلميذ من طرف أحد الأساتذة.....206
المدرج للكراري رقم 49	ضرب التلميذ من طرف أحد الإداريين.....207
المدرج للكراري رقم 50	شتم التلميذ لأحد زملائه.....208
المدرج للكراري رقم 51	ضرب التلميذ لأحد زملائه.....209
المدرج للكراري رقم 52	شتم التلميذ من طرف أحد زملائه.....210
المدرج للكراري رقم 53	ضرب التلميذ من طرف أحد زملائه.....211
المدرج للكراري رقم 54	سرقة التلميذ من طرف أحد زملائه.....212
المدرج للكراري رقم 55	سرقة التلميذ لأحد زملائه.....213
المدرج للكراري رقم 56	تناول التلميذ للمخدرات.....214
المدرج للكراري رقم 57	روية التلميذ أحد زملائه يتناول المخدرات.....215

216.....	تناول التلميذ للمجائر	58	المدرج التكراري رقم
217.....	رؤية التلميذ أحد زملائه يتناول السجائر	59	المدرج التكراري رقم
218.....	تناول التلميذ للمواد الكحولية	60	المدرج التكراري رقم
219.....	رؤية التلميذ لأحد زملائه يتناول المواد الكحولية	61	المدرج التكراري رقم
220.....	قيام التلاميذ بالفوضى أثناء تدريس الأستاذ	62	المدرج التكراري رقم
221.....	الأماكن التي يوجد فيها أكبر عنف في المدرسة	63	المدرج التكراري رقم

الأعمدة البيانية

- | | |
|------------------------|---|
| الأعمدة البيانية رقم 1 | زيادة ميل التلاميذ إلى استخدام العنف ضد زملائهم.....159 |
| الأعمدة البيانية رقم 2 | هناك من الأساتذة من يدفع إلى عنف التلاميذ.....164 |
| الأعمدة البيانية رقم 3 | عدم تعاون الأولياء في الحد من عنف التلاميذ.....165 |
| الأعمدة البيانية رقم 4 | عدم قيام الإدارة بكل أدورها في الحد من عنف للتلاميذ.....166 |
| الأعمدة البيانية رقم 5 | عدم الاستماع لمشاكل التلاميذ يدفعهم للقيام بالعنف.....167 |

المحتويات

9	الإهداء.....
11	الشكر.....
13	المخططات.....
14	المدرجات التكرارية.....
17	الأعمدة البيانية.....
19	المحتويات.....
23	مقدمة.....
25	تنوع المفاهيم، توحيد الأهمية.....
39	إشكالية المناخ المدرسي والعنف في المدارس.....
51	للتنظريات المفصلة للمناخ والعنف المدرسين.....
53	للتنظريات السوسيولوجية.....
53	مدخل.....
53	1 - 1 - النظريات السوسيولوجية الكبرى.....
53	1 - النظرية البنائية - الوظيفية.....
57	2 - نظرية الصراع.....
59	1 - 2 - النظريات السوسيولوجية الصغرى.....
59	1 - نظرية الاختلاط التفاضلي لادوين سذرلاند.....
63	2 - نظرية الوصم.....
66	3 - نظرية الضغط الاجتماعي.....
70	4 - نظرية الثقافة الخاصة.....
73	5 - نظرية التعلم في العنف.....
75	6 - نظرية اللامعيارية.....

78	7 - نظرية الانحراف
81	8 - نظرية كلاورد وأوهلين
83	9 - نظرية التفكك الاجتماعي
84	نقاش عام
10	- محاولة اعتماد مدخل نظري سوسيولوجي يقارب ظاهرة المناخ السلي في
85	المدارس الجزائرية
89	خاتمة الجزء
91	المناخ المدرسي السليبي والعنف معطيات الواقع والدراسات
93	ممثل
94	أولا: الدراسات الجزائرية
94	الدراسة الأولى
100	الدراسة الثانية
106	ثانيا: الدراسات العربية
106	الدراسة الأولى
111	الدراسة الثانية
115	الدراسة الثالثة
119	الدراسة الرابعة
122	الدراسة الخامسة
125	الدراسة السادسة
127	ثالثا: الدراسات الغربية
127	الدراسة الأولى
130	الدراسة الثانية
133	خاتمة للجزء
135	الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
137	أولا: أبعاد المناخ المدرسي في الدراسة
137	ثانيا: منهج الدراسة
138	ثالثا: عينة الدراسة

139.....	رابعا: أدوات جمع البيانات.....
140.....	خامسا - الدراسة الاستطلاعية.....
141.....	سادسا - تساؤل البحث.....
149.....	تفريغ، تبويب البيانات والتعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد.....
151.....	تفريغ البيانات، التحليل، التفسير والاجابة على تساؤلات البحث.....
153.....	مدخل.....
154.....	اولا - تفريغ البيانات وتحليلها.....
154.....	I - الإدارة.....
154.....	I - 1 - البيانات الأولية.....
157.....	I - 2 - تقدير الإدارة العام للعنف في المؤسسة التربوية.....
158.....	I - 3 - تصور الإدارة لأشكال عنف التلاميذ.....
164.....	I - 4 - تصور الإدارة لدور الأساتذة في عنف التلاميذ.....
165.....	I - 5 - العوامل الخارجية والداخلية المؤدية للعنف حسب الإدارة.....
168.....	II - الأساتذة.....
168.....	II - 1 - البيانات الأولية.....
171.....	II - 2 - تقدير الأساتذة العام للعنف في المؤسسة التربوية.....
174.....	II - 3 - تصور الأساتذة للعوامل الخارجية والداخلية المؤدية إلى عنف التلاميذ... ..
183.....	II - 4 - تصور الأساتذة لعدم قيام الإدارة بدورها في الحد من عنف التلاميذ.....
184.....	III - التلاميذ.....
184.....	III - 1 - البيانات الأولية.....
190.....	III - 2 - التقدير العام للتلاميذ لمؤسستهم (إيجابي/سلبي).....
200.....	III - 3 - أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ.....
221.....	III - 4 - الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير.....
223.....	الاستجابات العامة والإجابة على سؤال الدراسة.....
233.....	خاتمة.....
235.....	قائمة المراجع.....

مقدمة

المناخ التنظيمي، مناخ العمل، المناخ المدرسي، المناخ العلائقي كلها مصطلحات ظهرت في الأدبيات العلمية والأكاديمية والبحثية لتعبر عن الحالة التي تسود منظمة أو مؤسسة تربوية. هذه الحالة تصعد وتزل مثل المناخ الطبيعي الذي يشهد تقلبات جوية رعدية وعاصفة أحيانا، وهادئة ومشمسة أحيانا أخرى. من هنا جاءت فكرة الأبحاث والدراسات التي أجريت حول الموضوع، وكلها أكدت على أهمية قياس ذلك المناخ لمعرفة المردود والإنتاجية داخل المؤسسات.

إن العلاقات التي تجمع فريق تربوي وأنماط الاتصال المؤسسي والداخلي، كلها أثبتت أهميتها في مقارنة مدى نجاعة وهذوء المؤسسة، أو في المقابل اضطرابها وقلة نجاعتها.

لقد أجريت دراسات في الوطن العربي حاولت أن تقارب المسألة، وعلى تنوعها وزحمتها فإن الزيادة في تلك الدراسات لا تعتبر تكرارا غير مفيد، على العكس من ذلك هو الصحيح، فالعمل على كشف أبعاد العلاقات داخل التنظيمات والمؤسسات، - ومنها التربوية - على الخصوص سيمكن من معرفة لماذا مؤسسات تنجح وتصل إلى الريادة ضمن نخط معين من الإدارة وأخرى تفشل وتتقهقر في وقت أصبح فيه الحكم على نجاعة المؤسسة يخضع لمتطلبات المنافسة المايين - مؤسساتية على المستويين الداخلي والخارجي. ولعل مقارنة المناخ المدرسي دون ربطه بالعنف المدرسي يعتبر نقسا كبيرا في فهم طبيعة المناخ في حد ذاته. إن معظم الدراسات الغربية والعربية بينت أن هذين المفهومين يرتبطان بشكل عضوي، وهو ما يجعلنا ننسب فكرة فهم المناخ المدرسي بالرجوع إلى المحددات العنيفة للسلوكيات المتمظهرة في المؤسسات التربوية. من هنا فإن هذا الكتاب يبلغ كامل أهميته في محاولة الكشف عن أنماط المناخ المدرسي السائد في بعض المؤسسات التربوية الجزائرية للكشف عن العوائق الممكنة أمام تحقق مناخ يسوده التعاون خدمة

للمؤسسة ككل. كما أن كتابنا سيحاول أن يتلمس أبعاد المناخات السائدة للاستفادة منها في فضاءات مشابهة كالفضاءات العربية. هذا على المستوى السراغمي. أما على المستوى العلمي فإنه يبيى نافذة أخرى لمحاربة فهم الظاهرة وأبعادها خدمة للمعرفة العلمية في مجملها.

وهكذا فسنحاول أن نتبين المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية ونركز على الخصوص على السلبي منه والذي يؤدي في النهاية إلى العنف المدرسي. هذا السوجه سيجعلنا نربط على الدوام العلاقة بين المناخ والعنف المدرسي.

ولتحقيق هذه الغايات، قمنا بتقسيم الكتاب إلى مجموعة من الأجزاء، اشتمل أولا على توضيح المفاهيم الرئيسية التي بنيت عليها الدراسة، كما بينا إشكالية المناخ والعنف المدرسيين ضمن بعد نظري. ثم عرضنا النظريات السوسولوجية (بعديها الماكرو والميكرو) التي قاربت العنف المدرسي وسحبناه على المناخ المدرسي، لكننا لم نكتفِ بالقيام بعملية جرد لتلك النظريات إنما ناقشناها ووضحنا حدود تفسيرها للواقع السوسيو - ثقافي الجزائري. بعد ذلك قمنا بتقلم بديل تصوري يصلح لتفسير الظاهرة محل الدراسة. كما قمنا بطرح معطيات الواقع والدراسات التي اهتمت بالمناخ المدرسي السلبي والعنف المدرسي ضمن ثلاثة أبعاد: جزائرية، عربية وأجنبية. ثم بينا الإجراءات المنهجية المتبعة في دراستنا وأخيرا فرغنا البيانات وحللناها وفسرناها وربطناها بالإطار النظري للدراسة.

المؤلف

تنوع المفاهيم،

توحيد الأهمية

شكل موضوع المناخ المدرسي إحدى أهم الميادين التي تم تناولها بالبحث. ولقد رُبط من جهة بالعنف المدرسي في اللحظة التي يكون فيه ذلك المناخ سلبيا، وبالمرود الجيد عندما يكون إيجابيا.

لكن توسع المفهوم في بداياته وخصوصيته في - الآن نفسه - جعلنا منه يأخذ عدة ملامح اختلفت باختلاف المدخل النظرية والتمثلات البحثية للكتاب والمؤلفين.

لذلك فإن التعرف على أهم التعاريف المقدمة للمناخ المدرسي ستتيح لنا من تقدم مفهومة أكثر واقعية تتماشى مع متطلبات واقعا الذي سنقوم بدراسته. من جهة، ومن ضبط الإطار النظري للبحث من جهة ثانية.

إن مصطلح المناخ المدرسي يحيل إلى نوعية الحياة والاتصال المتصور داخل المدرسة. كما يمكن اعتبار "مناخ مدرسة يشابه الجو الذي يعم في العلاقات الاجتماعية وفي القيم، الانتظارات المشتركة من طرف الفاعلين في المؤسسة المدرسية"⁽¹⁾. يعطى هذا المفهوم للمناخ المدرسي أبعاده السوسولوجية بربطه بقاعدة العلاقات الخارج - مدرسية، باعتبار أن العلاقات التي يدخل فيها الفاعلون التربويون تتشابه إلى حد التماهي مع تلك التي يجرونها خارجها ضمن منظومة القيم الاجتماعية. وهي بالتالي تحتوي على مجموعة الانتظارات التي يتوقعها الفاعل الاجتماعي أثناء قيامه بعملية التواصل ضمن بنية رمزية محددة. هذا التعريف يحيل - أيضا - جو المدرسة إلى طبيعة الجو الاجتماعي ككل، أي أن النسق التربوي - باعتباره نسقا جزئيا - يستورد أنماط العلاقات والتفاعلات من خارجه.

وهناك من يعرف مناخ العمل - باعتباره شاملا للمناخ المدرسي وغيره - بأنه: "انعكاس خصائص البيئة الداخلية للعمل في وعي ولاوعي العاملين فيه، مما

Marc Thiébaud (2005): *Climat scolaire*, www.formation.ch, consulté le: (1) 10/07/2008.

يدفع الفرد لبناء تصور معين حول هذا العمل يتميز بثبات نسبي، ويحدد إلى درجة كبيرة سلوكه وأدائه في هذه البيئة⁽¹⁾.

يبرز المناخ في هذا التعريف ضمن تأثير بيئة العمل في الشخص، ضمن بعدين أساسيين هما: الوعي واللاوعي. هذا التأثير يتحول إلى تشكيل تمثل أو صورة ذهنية تتبع الفاعل خاصية ذلك التمثل انه ثابت نسبياً أي لديه القدرة على التغير تبعاً لتغير البيئة وهو شيء إيجابي في النهاية لأنه ينفي الختمية المطلقة لبقاء التأثير السلبي إلى مالا نهاية.

إن الاهتمام بمناخ العمل - أو المناخ التنظيمي - ليس جديداً في الأدبيات العلمية النفسية على الأقل. فلقد أخذ هذا المفهوم في البروز منذ 40 سنة تقريباً. فمناخ العمل الذي يعتبر مكوناً رئيسياً في المحيط التنظيمي، له تأثير قوي على سلوكيات الأفراد، من خلال العمليات التي يقوم بها هؤلاء استجابة لمخطهم عن طريق تمثلهم لمناخ العمل.

لقد اعتبر باحثون كـ "جاك فورتان"⁽²⁾ أن العوامل الداخلية لمناخ العنف داخل المدارس هي مشكلة صحة عمومية *Un Problème de santé publique*، وأرجع العوامل السابقة الذكر إلى:

1. قطيعة اتصالية بين الإدارة، الأساتذة وباقي الأشخاص،
 2. تسيير غير عقلاني للوضيعات المودية إلى عدم وضوح القوانين واللوائح.
- ولقد ركز "تقرير حول المناخ في المؤسسات المدرسية" المنجز من طرف مركز ميشال دولاي⁽³⁾ التابع لأكاديمية ليون بفرنسا في نوفمبر 2002، دراسته على الأسباب الداخلية للمناخ المولد للعنف المدرسي. لقد حدد أكثر أربعة متغيرات مودية ومرتبطة بشكل كبير مع نوعية المناخ السائد عددها في:

(1) القربوتسي محمد قاسم، المناخ المدرسي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة مؤتة للبحث والدراسات، العدد 5، الأردن 1994، ص 72.

(2) Fortin Jacques, *Mieux Vivre Ensemble Dès L'école Maternelle*, Hachette Education (2002).

(3) IUFM académie de Lyon, Centre Michel Delay, *le climat dans les Etablissements scolaires*, 2002, p. 7.

- أولاً صورة المؤسسة،
 - ثانياً تنظيمها الداخلي،
 - ثالثاً تسيير المقوبات،
 - وأخيراً الإجراءات البيداغوجية والتربوية.
- وأكد التقرير على أهمية وعي كل فاعل تربوي لمجال تحركه.
- وفي بحث قام به "داسكو"⁽¹⁾ أكد على أهمية تحليل المناخ الذي يشعر به التلاميذ ومنتسبي المؤسسة المدرسية. ولقد قدمت استراتيجية متكونة من مراحل أساسية تمثلت في: دراسة سياق المدرسة، تجميع إنتظارات وحاجات مختلف الفاعلين، إجرائية الأفعال.
- وحسب لوك بروني⁽²⁾ فإنه يمكن اعتبار أن "تحليل المناخ يعتبر أفضل بعد في معرفة فعالية مدرسة ما في مقابل باقي محركات القياس المستعملة سابقاً في الإدارة المدرسية".
- إن الدراسة الاستقصائية حول العنف المصغر والمناخ المدرسي في فرنسا، أظهرت تدحوراً في الإكماليات الخاصة (الناطق التعليمية ذات الأولوية) *zone d'enseignement prioritaire* بين 1995 و2003 وتحسناً طفيفاً في الإكماليات العادية.

• مؤشرات المناخ المدرسي:

- 87% من الأساتذة يرون أن العلاقات بين التلاميذ - الأساتذة جيدة و84% منهم يقررون بأنه لا يوجد لا عنف ولا عدوانية.
- 87% من التلاميذ يعتقدون أن العلاقات مع زملائهم ومع الراشدين هي علاقات جيدة. من خلال هذه الإحصائيات يمكننا الاستنتاج أن "المناخ المدرسي" جيد. إن استقرار الفريق التربوي وكفاءة التلاميذ أدت إلى ظهور هذه النتائج⁽³⁾.

(1) Desco, Guide : *Alde au diagnostic de sécurité en milieu scolaire*. Ministère De l'Education Nationale(2004). France.

(2) Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*: <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>, consulté le: 5/07/2008.

(3) Johanna Dagorn: *la non violence affichée « des choses trieuses » dans les collèges favorisés* ;in. bulletin de l'observatoire européen de la violence scolaire.

حسب جانوز، جورج وبارون فإن: "المناخ المدرسي مكون من مجموعة من مناخات جزئية أو فرعية تتمثل أساسا في المناخ: العلائقي، التربوي، الأمن والعدل⁽¹⁾. ويقتى تأثير كل واحد من مظهراته هاته المناخات التنظيمية تتنوع حسب طبيعة السلوكات المدروسة (من مثل: مناخ الأمن والعنف المدرسي، المناخ التربوي ونجاح التلاميذ الخ...).

تشير النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية، كالأمن والانتماء وتكوين الصداقات والتقبل واحترام الذات، للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات. لذلك فقد يؤدي الفشل في إشباع تلك الحاجات الأساسية، إلى إعاقه حاجات الطالب إلى الانجاز والتحصيل وتحقيق قدراته وإمكاناته على النحو المرغوب فيه، الأمر الذي يفرض على المعلم بناء مناخ صفي تتوافر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات الطلاب للأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أية عوامل تهدد تثير قلق الطلاب وغلافهم. فالتنافس الشديد الذي يسود معظم النظم المدرسية، والتأكيد المطرف على أهمية النجاح، وترتيب الدرجات في ضوء معايير خارجية، والعقوبات الشديدة المترتبة على الفشل، هي من العوامل الحاسمة التي تستثير قلق الطلاب وغلافهم، وتؤدي بالتالي إلى إحباط دافعتهم وفشلهم. إن كمية معينة من القلق، قد تبدو ضرورية لحفز الطلاب وحثهم على تكريس جهودهم القصوى، غير أن تجاوز هذه الكمية قد يؤدي إلى النتائج المضادة. هذا ومن الضروري توفير مناخ تعليمي آمن كأساس لإثارة الدافعية للتحصيل.

تشير دافعية التحصيل إلى اتجاه أو حالة عقلية تبين مدى رغبة الفرد في الانجاز والنجاح. وقد أشارت بعض الدراسات إلى تباين الأفراد من حيث هذه الدافعية، وإلى ارتباطها ببعض الأنماط السلوكية كالمبادأة والمثابرة وتحمل المسؤولية. ويمكن تعزيز دافعية التحصيل عند الطلاب بامتنارة اهتمامهم وتوجيهها، وتشجيع

(1) Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. Revue Canadienne de Psychoéducation 27 (2), 285-306.

حاجاتهم للإنجاز والنجاح، وتدريبهم على صياغة أهدافهم بأنفسهم، واستخدام برامج تعزيز مناسبة، وتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق.

حسب الصافي⁽¹⁾ فإن على المعلم أن يقوم بمجموعة من المهام لتوفير المناخ المدرسي المهم لإنجاز دافعية جيدة عند التلميذ وتمثل في:

- خلق جو من الثقة والاطمئنان يشجع به الطلاب على طلب المعونة لعلاج مشكلاتهم عندما يكون علاقات أساسها الصداقة والود بينه وبين طلابه وعندما يتقبل كل طالب منهم على علاقته أو مميزاته وعيوبه.
- إتاحة الفرصة لكل طالب لكي يدي رأيه واقتراحاته عند مناقشة موضوع ما، وتشجيع الطلاب على البحث والاطلاع وعلى إيجاد أفكار جديدة وإلقاء الأسئلة والتعليقات وتنمية النقد مع الطلاب.
- معاونة تلاميذه على كيفية التعامل مع التحارب المبررة المحبطة لطموحاتهم في حدود قدرته المهنية وعلى ضوء معرفته بالاستشارة النفسية في علاج هذه الحالات مع الاستفادة من خدماتها لصالح طلابه... مع التشجيع المستمر لحولاء الطلاب والذي قد يكسبهم المهارة التي تمكنهم من تخطي هذه التحارب والعقبات... إذ أن الطالب الذي يرى نفسه عاجزاً عن فعل أي شيء هو الذي يود أن يتعلم كيف يرى نفسه قادراً على فعل كل شيء، ويصبح هذا التدريب قادراً على مساعدة الطلاب في التفكير في قدراتهم وتوظيفها بما يتناسب مع طموحاتهم.
- يجب أن يعاون المدرس طلابه على معرفة مدرستهم من حيث تقاليدها ونظمها، كما يبدل من وقته لمساعدة طلابه لوضع خططهم التعليمية المهنية، ثم يعاونهم في أوجه النشاط خارج غرفة الدراسة على تفهم المعلومات المتعلقة بالفرص التعليمية والمهنية حتى تتوافق مع مستوى طموحاتهم.

(1) الصافي، عبدالله (2001) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. كلية للتربية بأبها، جامعة الملك خالد. السعودية.

• ينبغي تقبل الأفكار الجديدة لطلابهم، وأن يحترم دافعيتهم للتحصيل، وحبهم للاستطلاع وتساؤلهم، وأن يحرص على الإجابة عنها دون اعتراض أو تقليل من شأنها، وإذا جنت طموحاتهم إلى الخيال - بحيث لا تناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم - فإن دور المعلم يتمثل في إرشادهم إلى العناصر التي قد يساعدهم في جعل طموحاتهم أكثر واقعية حتى تتحقق أو يمكن تحقيقها.

ويرتبط المناخ المدرسي بمفهوم آخر قد يعرفه في حد ذاته ويدل عليه هو السلم. والسلم لغة هو الخلو من ما هو معيب أو غير مرغوب فيه. والمعنى الشائع أو المتبادر للذهن من لفظ السلم هو انتفاء الحرب وقد يتسع هذا المعنى عند البعض ليشمل انتفاء أي اعتداء مسلح أو بدني. وتأسيسا على ذلك يمكن القول إن المعنى المتبادر للسلم يتمحور حول انتفاء العنف المادي من الغير أو عليه وسواء كان هذا العنف المادي حربا أو إرهابا أو تعذيا أو اغتالا أو تهديدا بشيء من ذلك يتعين تطوير مفهوم السلم رأسيا أو نوعيا. فمن حيث النوع، بناء على الأساس أو الدافع، يكون السلم إما سلما سلبيا وإما سلما إيجابيا. ويقوم السلم الإيجابي على الاختيار الطوعي والواعي والمؤسس على الاقتناع بالسلم والالتزام المبني بتمكينه واستدامته. وأما السلم السلبي فيقوم على الاضطرار الذي مرده إما العجز أو الرغبة عن الاعتداء أو الانصراف عنه لسبب أو لآخر كالضعف أو توازن القوى أو الخوف على فوات مصلحة ما بالاعتداء.

وبالمعنى المشار إليه لا يعدو السلم السلبي أن يكون مجرد انتفاء للعنف المسلح/البدني فرضته ظروف معينة. ولأنه يفتقر لإرادة وقيم ومبادئ السلم ومقوماته بل كثيرا ما لا يخلو من إضرار أطرافه أو بعضهم إرادة مناقضة للسلم تتحين الفرص وتعد العدة لانتهاكه فإن السلم السلبي يكون عادة محدودا أقتيا ويميل لأن يكون سلما هشا قلما قابلا للزوال بزوال الظروف التي تفرضه أو ظهور فرصة مناسبة لانتهاكه.

وفي المقابل فإن السلم الإيجابي يكون أوسع وأشمل من مجرد انتفاء العنف المسلح/البدني إذ أنه يقوم على التزام أطرافه الطوعي ليس فقط بالامتناع عن العنف ماديا كان أم معنويا. والابتعاد عن أسبابه وإنما أيضا بالعزم والعمل على معالجة أسباب

العنف وتخفيف منابعه ومصادره المحتملة والحرص على حل النزاعات بالطرق السلمية والودية - وفي نفس الوقت - السعي لتمثل قيم السلم ومبادئه وتبذير وضع السلم من خلال تعزيز مقوماته، وإزالة معوقاته ومهدداته والدفاع عنه ومقاومة إغراءات الإخلال به. والسلم الإيجابي غالبا ما ينحو لأن يكون - أفقيا - سلما شاملا يجمع إلى السلم مع البشر السلم مع البيئة ومع الله، ويميل إلى الاستمرار والدوام واضح مما سبق أن السلم الأمثل ليس هو السلم السلبي وإنما هو السلم الإيجابي.

فثقافة السلم السلبي هي اقرب إلى ثقافة الصراع المكبوت منها إلى ثقافة السلم لأنها تفتقر لقيم ومبادئ السلم بدليل أن أصحابها عادة ما لا يلجؤون للسلم إلا اضطرارا وإذا ما لجأوا إليه فأثم غالبا ما يظلون يضررون العنف ويمارسونه متى ما سحت الفرصة أو أمنوا عواقبه. وفي بعدها النظري تكون ثقافة السلم السلبي غالبا ثقافة بعدية تبريرية ضعيفة. بمعنى أن السلوك العملي (الثقافة السلوكية) هو الأصل في السلام السلبي وهو الذي يولد الثقافة النظرية والتي تأتي انعكاسا للسلوك العملي أي الواقع القائم وتبريرا له ولا تمارس دورا توجيهيا للسلوك العملي ولذلك فهي بالضرورة ثقافة ضعيفة ضعف السلم السلبي المقترن بها.

أما ثقافة السلم الإيجابي والتي هي ثقافة السلم التي يتعين أن ننشدها فيستنتج من مجمل ما تمهد عن مفهوم السلم أنها منظومة من القيم والمبادئ والمفاهيم والتوجهات والمواقف والسلوكيات التي تؤسس للسلم. بمعناه الأتمثل والأمثل وتشكل معا مضمونه وتعمل على استثماره، بما يساعد على حمايته وإنجائه واستمراره. وينتضح من ذلك:

- أن ثقافة السلم ليست مجرد ثقافة نظرية كما قد يتصور البعض وإنما هي ثقافة نظرية (قيم ومبادئ ومفاهيم) وثقافة سلوكية (مواقف ومشاعر واتجاهات عملية وسلوكيات) متمازتان ومتكاملتان.
- العلاقة بين الثقافة النظرية والثقافة السلوكية العملية في ثقافة السلم علاقة تبادلية تداعمية حيث أنه كما أن التفكير السلمي يعزز السلوك السلمي فإن السلوك السلمي أيضا يعزز التفكير السلمي، وتلعب الثقافة النظرية دورا توجيهيا أساسيا في تحديد وتشكيل السلوك العملي السلمي.

- ثقافة السلم، شأن أي ثقافة أخرى، ثقافة قابلة للنماء والاستمرار كما هي قابلة للتدهور والاضمحلال ومع أن لكل من النماء والتراجع أسبابه وعوامله فإن عوامل الإنماء والاستمرار لا تتوافر إلا بتوافر جهد بشري واع ومكثف بينما يكفي لتوافر عوامل التدهور مجرد غفلة الإنسان/المجتمع عن أهمية السلم والعمل من أجله، ولعل ذلك يفسر لنا ارتباط حالات تحسن السلم في المجتمعات عبر التاريخ بصعود حركات/جهود سلمية يقودها رواد ذوو عزم وارتباط حالات اضمحلال السلم وتراجعها بتراجع أو غياب مثل تلك الحركات أو الجهود.

- ثقافة السلم لا توجد كثافة مستقلة ومنفصلة تماما عن باقي ثقافة الإنسان/المجتمع بل هي تتداخل معها وتنبث فيها وتلتحم بها وبحيث أن كل تقسيماتنا الافتراضية للثقافة يمكن أن تكون إما ثقافة سلمية وإما ثقافة غير سلمية.

- مفهوم ثقافة السلم، شأنه شأن أي مفهوم ثقافي آخر، هو نتاج للثقافة القائمة وانعكاس لها وبالتالي فهو يتطور ويتوسع مع تطور وتوسع الثقافة. ويتناق ذلك مع أي زعم بإمكان تقديم مفهوم ثنائي ثابت لثقافة السلم⁽¹⁾.

ويرتبط المناخ السلبي بمحالات قد تعتري التلميذ، كالتطرف في السلوك والتصور أو الغلو في إبداء الرأي. كما أن هذه الحالات - تحديدا - قد تصيب الراشدين أيضا. كالمديرين والمسؤولين التربويين والأساتذة نتيجة لتصورات خارج مدرسية.

يرى إسماعيل أن هناك العديد من المصطلحات العامة والمفاهيم المرادفة لمفهوم التطرف، منها الغلو والهرس العقدي والتعصب والتصلب، وهي مفاهيم متقاربة من حيث الدلالة، ويعني الحدة الشديدة التي تنصف بها سلوكيات الفرد تجاه الموضوع أو الفكر الذي يعتقده⁽²⁾.

(1) ورد في موقع الأنترنيت: <http://www.afkaronline.org/arabic/articles/massabi.htm> فحص في: 2008/06/18.

(2) إسماعيل إبراهيم، الشباب بين التطرف والانحراف، الدار العربية للكتاب، القاهرة 1998 ص 47.

ويسرى اللوحيق أن لفظ الغلو تقاربه ألفاظ مثل: التنطع، والتشدد، والتعمق، كما أن هناك ألفاظا بينها وبين لفظ الغلو عموم وخصوص مثل البدعة، والبيغي، وكذلك ما يطلقه السلف من لفظ (أهل الأهواء) الشامل لأهل الابتداع والغلو⁽¹⁾.

ويسير رشوان إلى أن هناك اختلافا بين التطرف والتدين المعتدل، فالتدين ظاهرة إيجابية تعني التزام الفرد بالأحكام الدينية فهما وتطبيقا وفق المنهج الصحيح والقيم الأخلاقية، وهذا يتطلب من المجتمع دعمه بل والاقتداء به، أما التطرف فهو الإغراق الشديد والمغالاة في فهم ظواهر النصوص الدينية على غير علم بمقاصدها وسوء فهمها، وهنا يتضح وجود فروق واضحة وحلية ويمكن الفصل بينهما⁽²⁾.

ويعمل المناخ المدرسي ضمن منظومة قيمة اجتماعية محددة ومرجمة تواكب وضعية المجتمع وتطوره، وبنية المنظومة التربوية وفلسفتها. وهكذا، فاهمية القيم داخل المجتمع والمدرسة تبرز في:

على المستوى الفردي فيما يلي:

1. أنها تحمي للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم.
2. يمكن التنبؤ بسلوك صاحبها متى عرف ما لديه من قيم أو أخلاقيات في المواقف المختلفة وبالتالي يكون التعامل معه في ضوء التنبؤ بسلوكه.
3. أنها تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق وتحقيق الرضا عن نفسه لتجاوبه مع الجماعة في مبادئها وعقائدها الصحيحة.
4. أنها تحقق له الإحساس بالأمان وتعطي له الفرصة في التعبير عن نفسه، بل وتساعد على فهم العالم المحيط به وتوسع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته

(1) اللوحيق عبد الرحمن الغلو والتكفير واستباحة وإسالة الدماء والجهل، خصائص تجمع خوارج العصر ورد في موقع الانترنت: <http://sahab.ws/4036/news/1014.html> فحص في 2008/07/3.

(2) يرشوان حسين عبد الحميد، الإرهاب والتطرف من منظور علم الاجتماع مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2002، ص 15.

5. أنما تعمل على ضبط الفرد لشهواته كي لا تغلب على عقله ووجدانه لأنها تربط سلوكه وتصرفاته بمعايير وأحكام يتصرف في ضوئها وعلى هديها.
6. تشير القيم إلى الكيفية التي سيتعامل بها الإنسان في المواقف المستقبلية وتساعد الإنسان على التفكير فيما ينبغي عليه أن يفعله تجاه تلك المواقف والأحداث، وتحدد له الأساليب والوسائل التي يختارها تجاهها.
- أما أهمية القيم على المستوى الاجتماعي فتتمثل فيما يلي:
 1. تحفظ على المجتمع تماسكه، وتحدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة المستقرة التي تحفظ له هذا التماسك والثبات اللازمين لممارسة حياة اجتماعية سليمة.
 2. تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديد الاختيارات التي تسهل للناس حياتهم، وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد.
 3. تساعد على التنبؤ بما سيكون عليه المجتمعات، فالقيم والأخلاقيات الحميدة هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الحضارات، وبالتالي فهي تعد مؤشرات للحضارة، فالمجتمع الذي يحمل قيما وأخلاقيات مجتمعة يتنبؤ له بمضارة ورقى وازدهار، وإذا ما هارت تلك القيم والأخلاقيات سقطت الحضارة وأصبحت الأمم في طريقها إلى التخلّف.
 4. إن القيم تستخدم كمعايير وموازنين يقاس بها العمل وبقيم بمقتضاها السلوك، وبالتالي يمكن استخدامها في مجال التوجيه والإرشاد النفسي وانتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن مثل علماء الدين ورجال التربية والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وغيرهم، وفي تعليم الناس القيم الصحيحة. هذا بالإضافة إلى أهمية الدور الذي تلعبه القيم في عملية العلاج النفسي⁽¹⁾.
- والقيم وحدها كفيفة محل الصراعات والأزمات التي يتعرض لها الإنسان نتيجة التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي فهي توجد نوعا من التكامل أو التركيب لكل جوانب الوجود والحياة.

(1) إعداد: التوجيه الفني للتربية الإسلامية بمنطقة الجواء التعليمية: القيم المدرسية، وزارة التربية، دولة الكويت العام الدراسي 2003 م - 2004 م، وثيقة غير منشورة.

كما أن القيم الدينية تتفوق في ذلك على بقية أنواع القيم لأن الدين هو أساس القيم والداعي دائماً إلى تدعيمها. وهي إذ ذاك فاعلة في عملية استتباب الأمن والسلم داخل المدرسة أي في النهاية خلق المناخ المدرسي الإيجابي.

إن ارتباط المناخ المدرسي السلبي بالعنف هو ارتباطي عاملي ليس بشكل سبب ونتيجة ولكن عادة ما يؤدي تردي العلاقات التربوية داخل المدارس إلى ظهور حالات من العنف والإخلال بالنظام العام. كما أن هذه الحالة تدفع إلى تراجع النتائج المدرسية للتلاميذ وبالتالي خلق دائرة مغلقة من حالات الإحباط بين الأساتذة والإدارة والفريق التربوي.

لقد شعرت المنظمة العالمية للصحة بخطورة العنف وآثاره فصنفته باعتباره أولوية صحة عمومية، أي ذا أولوية كبيرة ضمن البرامج الصحية الدولية.

إشكالية المناخ المدرسي والحنف في المدارس

تستلقت دراسات المناخ/العنف المدرسي في العالم أجمع من الرهانات التي تستنحها المدرسة في حد ذاتها باعتبارها نسقا منتجا للقيم ومعيداً لإنتاجه. فهي تمتلك سيروورات داخلية تجعل منها تتأثر بالمنظومة الاجتماعية الكلية الخارجية، كما أن لها قواعد عمل خاصة سواء كانت موجهة من الخارج ضمن حدود الوكالة الشرعية التي منحها المجتمع بمؤسساته الرسمية لها لكي تقوم بأدوار ووظائف اجتماعية وتربوية واقتصادية محددة، أو ذات أولاية داخلية بحتة. إلا أن هذه الوظيفة الرسمية ليست جامدة ضمن خطوط غير متحركة وإنما هي مكيفة ضمن نسق خاص من المنظومات السلوكية الخاصة. وهي بهذا المعنى متحركة ومكيفة.

إن المنظومات الخاصة للدول المتقدمة - ضمن بعد ماكرووسوبولوجي - تتأثر بنمط ثقافي خاص يدفع نحو المشاركة الاجتماعية والتي تتحرك فيما بعد ونس كسل الأنساق الاجتماعية الفرعية ومنها المدرسة. في المقابل فإنه في المنظومات التربوية الثقيلة التحرك وذات بنيات اجتماعية خاصة تقبل بالتوجيه التام لكل الأفعال والسلوكيات فإن النمط السائد سيكون لا محالة النمط التوجيهي الأحادي. ضمن هذه الاختلافات ستصبح مقارنة الظواهر "الداخل مدرسة" تختلف تبعاً لما هو موجود في الماهو "خارج مدرسي". وتتراغم هذه النظرة مع النظرة السوسولوجية التقليدية لعلماء الاجتماع الذين يعتبرون أن المدرسة باعتبارها جهازاً اجتماعياً فهي لا محالة لن تحرب من مصيرها المحتوم في إعادة إنتاج ما هو خارج عنها. ويزر منها طبعاً العنف المدرسي كظاهرة أريد أن تكون ذات طابع اجتماعي. وبرزت إذ ذاك التحاليل الاجتماعية والاقتصادية التي ترى في البؤس الذي يلاقه رواد المدرسة وطبيعة الخصائص السوسيو - اقتصادية التي يجعلها التلاميذ عن أهاليهم كمفسر هام لتلك الظاهرة.

في المقابل فإن هناك من يعتقد أن العملية التي يتم فيها العنف المدرسي - والمناخ المدرسي السلبي - لا يمكن أن تكون بمعزل عن خصوصيات النسق الداخلية، ولا دخل للمنظومة الاجتماعية الخارجية فيه. وإلا بماذا نفسر وجود مناخ مدرسي سلبي في مؤسسة مدرسية ووجود مناخ مدرسي إيجابي في مؤسسة مجاورة لها على الرغم من انتمائهما لنفس المنظومة الاجتماعية؟

هذا على المستوى - الذي يمكننا أن نطلق عليه - الماكروسوسودولي، أما على مستوى الماكروسوسيوثقافي فإن نفس النظرة نجد من يطرحها ويدافع عنها، وفي المقابل هناك من يتهم عليها. ونجد في هذا الإطار المتخصص في العنف المدرسي "إريك دوباربيو"⁽¹⁾ يذهب إلى الاعتقاد أن الدراسات تحدثت طويلا على أن العنف المدرسي ما هو إلا نتيجة للعنف الحضري ولدخول الغريباء من خارجها وهو ما يجعل حسب الباحث المدرسة ضمن حدود سياجها وكأها محمية تصارع من أجل حماية نفسها من كل أشكال التدخل الخارجي.

ولعل الشيء الذي يتبع هذه الفكرة - في نظر الباحث دائما - هو أن معالجة العنف داخل المدرسة لن يكون شأنا داخليا وإنما سيكون من وظيفة الشرطة والعدالة. وهو ما يرفضه الباحث ليؤكد على فكرة مهمة وهي أن رفض فكرة أن العنف داخل المدرسة لديه خصوصيات داخلية لا ترتبط حتما بما هو موجود خارجها أو متوقف عندها ينطلق من الاعتبارات التالية⁽²⁾:

1. على اعتبار أن التلاميذ لا يتعرضون إلى اعتداءات ذات طابع خطر جدا (القتل، الاغتصاب)، إنما هم ضحايا لنوع آخر من الاعتداءات (السرق، العنف اللفظي).
2. على اعتبار أنه يوجد عنف خاص بالمؤسسة المدرسية من مثال ذلك: العنف الموجه ضد الأساتذة والإدارة، وكذلك ضد التلاميذ.
3. على اعتبار أن اشتغال المؤسسة المدرسية قد ينتج من داخله بعض السلوكيات المنحرفة وليس بالضرورة ناتج من خارجها.

(1) Voire; Éric Debarbieux, IN: Georges Fotinos, *Le Climat Scolaire Dans Les Lycées Et Collèges*. Etat des lieux. Analyse et Propositions. p5.

Ibid, P6. (2)

4. على اعتبار أن كل الدراسات سواء العلمية أو الرسمية بينت أن ما نسبته أقل من 10% فقط من العنف المسجل داخل المدارس هو نتيجة لدخول الغرباء إلى داخل المؤسسة، أي من العنف الخارجي. ويكون - عادة - هؤلاء من التلاميذ الذين تم طردهم أي معروفين لدى المؤسسة.

ضمن هذا التحليل فإن الخلاصة التي يصل إليها الباحث هي أن العنف داخل المدرسة يجب أن ينظر إليه على أنه عنف خاص ضمن قضاء خاص على الرغم من الأخذ بعين الاعتبار المكونات الخارجية للعنف.

إننا نسرى بأن هذه النظرة حاولت أن تقلب المعطيات لصالح النظر للعنف المدرسي باعتباره عنفا خاصا يتأثر في بعض الأحيان بالعنف الخارجي. وهي محاولة في حقيقة الأمر جريئة من طرف الباحثين

إن المناخ السلبي الذي يظهر في مدارس "الغيتو" في بعض الدول - حتى المتقدمة منها - تفرض علينا النظر للقضية من بعدين أساسيين.

أولا/البعد الكلي المؤسسي: وهو الذي يفرض أنماطا ثقافية واقتصادية واجتماعية تقسم المجتمع إلى فئات وطبقات، الغنية منها محترمة والفقيرة منها مزدرية.

ثانيا/البعد الجزئي: وهو الذي يفرض توزعا "إثنيا" داخل المدرسة في حد ذاتها من ناحية التقسيم الواضح للمؤسسات - البعض منها للمنحدرين من أصول اجتماعية واقتصادية ثرية وأخرى للفئات الفقيرة - أو حتى داخل المؤسسة الواحدة التي قد تحوي على أغنياء وفقراء.

لقد أوضحت السينما الأمريكية - طولا - هذه التناقضات، فصورت بعض المدارس التي يرتادها السود من ناحية الفوضى العارمة التي توجد فيها، وحالة من المناخ المدرسي السلبي جدا. كما بينت العلاقات التي توجد بين الأساتذة وتلاميذهم من جهة وبين التلاميذ ببعضهم البعض باعتبارها حالة من الدراسة في "جهنم" بحيث يغيب الأمل بشكل كامل في الأنساق التربوية والاجتماعية.

وهكذا وكقراءة أولى فإن طبيعة المناخ المدرسي إيجابي/سلبي قد تفسر في جانب منها بطبيعة المجتمع الذي توجد فيه تلك المدارس. إضافة إلى طبيعة "الحي"

الذي شيدت فيه المدرسة. فالحي الذي يتميز بنسب عالية من الجريمة قد يجعل المدرسة تشهد اضطرابات كبيرة والعكس صحيح.

إن عالمية ظاهرة العنف المدرسي لا يجب أن تجعلنا نتوقف عند السطح، والنظر للأمر على أنه ذو طابع موحد على المستوى العالمي أي ذو أشكال تظهرية واحدة ومتطابقة. على العكس من ذلك، فحتى إن كانت الدوافع "الغريزية" للعنف واحدة وإنسانية فإنها - في المقابل - تختلف من ناحية المثيرات للفعل والسلوك تبعاً للبيئة السوسيو - ثقافية والاجتماعية المحلية.

فعلى الرغم من بروز ظاهرة العولمة التي أرادت أن توحد البشرية في أنماط معيشتها وتفكيرها - وبالتالي في مشاكلها - إلا أن الخصوصيات الثقافية تبقى بارزة على المستويات المحلية.

لقد بينت بعض الدراسات التي أجريت تحديداً فيما يسمى ببلدان الجنوب أن عوامل كدرجة الدين الإسلامي في بعض المجتمعات استطاعت أن تذبذّب صور العنف داخل المدرسة، وخلقت مناخاً مدرسياً إيجابياً للغاية. وتعالى أعضاء الجماعة التربوية عن الحاجة الاقتصادية المزرية التي يعيشونها نحو أهداف تمثلت في كسب "أهمال رمزي" تمنحه المدرسة ضمن حدود العائلة أو القبيلة الواحدتين.

إن استيراد كل التحاليل وتطبيقها حرفياً على واقع منظومتنا التربوية الجزائرية لفهم طبيعة المناخ المدرسي السلبي سوف لن نتمكن في النهاية من فهم ما يجري داخلها. لذلك سنتبع - ضمن هذا البحث - استراتيجية التحليل، النسبي والنقد والإضافة ما أمكن. حتى نصل إلى فهم أكثر واقعية للظاهرة في المجتمع الجزائري.

فسيما يتعلق بالمناخ المدرسي السلبي في الجزائر فنلتعرف بهذا الأمر: الدراسات النظرية والإحصائيات الرسمية ضعيفة وناقصة إلى حد كبيرين. ومعه تصبح المجازفة المنهجية كبيرة في محاولة الدخول إلى عوالم الدراسة النظرية والميدانية للموضوع.

من الدراسات القليلة - والمهمة - التي جاءت حول ظاهرة المناخ المدرسي السلبي في المدارس الجزائرية، يمكن التعرض إلى دراسة أجراها "مركز الأبحاث في الاقتصاد التطبيقي للتنمية" CREAD في الجزائر والممول من طرف وزارة التربية

الوطنية واليونيسيف⁽¹⁾. لقد اتخذت الدراسة مجموعة من الأهداف تمثلت في محاولة "فهم" ظاهرة العنف المدرسي للتمكن من تقديم نظرة علمية للظاهرة لمساعدة المقررين التربويين من وضع استراتيجية وبرنامج عمل للتكفل والمعالجة لها على مستوى المؤسسات التربوية الجزائرية. هذا على مستوى الهدف الكلي، أما على مستوى الهدف الخاص فإن الدراسة هدفت إلى محاولة حصر طبيعة للمشكلات، التعرف على فاعلي وضحايا العنف وتحديد الدوافع والنتائج، التعرف على الجيوب أو الجمهور الأكثر تعرضا للعنف. من أجل الوصول إلى اقتراح استراتيجية للوقاية ومحاربة الظاهرة⁽²⁾.

من هذه الأهداف نستخلص أن الدافع للدراسة ذو أصل تشخيصي ووقائي أي علاجي، وهو ما سيساعد المقررين التربويين من التعرف على العوامل التي تعيدهم في خلق مناخ مدرسي إيجابي وتعاوي داخل مدارسهم.

لقد استخدم الباحثون المنهج الكيفي في دراستهم. ضمن عينة توزعت على 5 ولايات هي: الجزائر العاصمة، باتنة، البيض، مستغانم ومتراست. ثم أخذت عينة بطريقة السحب العشوائي داخل مؤسسات في مقر الولاية المعنية ومؤسسة عن كل مستوى دراسي (ابتدائي، إكمالي وثانوي). وقسم في المؤسسة المختارة. مجموع العينة كان 531 تلميذاً توزعت على 162 في الابتدائي، 180 في الإكمالي و189 في الثانوي. كما أخذت عينة من الأساتذة بلغ عددهم 144 أستاذاً منهم 41 في الابتدائي و44 في الإكمالي و59 في الثانوي إضافة إلى 40 أستاذاً طبقت عليهم تقنية المقابلة الشخصية.

استخلص الباحثون من تحليل النتائج أن هناك تقاطعا هاما في التوصيف الملموس للدوافع للفاعلين المقدمين على العنف سواء عند التلاميذ، الأساتذة وأعضاء الجماعة الإدارية على الرغم من الاختلاف الكيفي لسنهم ومراكزهم⁽³⁾.

(1) Tchirine MEKIDECHE, *la violence en milieu scolaire*, synthèse de l'étude réalisée en Algérie colloque international su la violence scolaire Tunis, 14-16 avril 2005. (étude non publiée).

(2) Ibid., p2.

(3) Ibid., p4.

لقد بينت الدراسة أن معظم حالات العنف التي تم استعراضها والتحدث عنها من طرف التلاميذ لم تدخل في حالات العنف المحرم قانوناً. في المقابل فإن حالات العنف التي ترددت كثيراً عند المستجوبين تمثلت في أفعال يومية ومتكررة والمتراكمة على التلاميذ تمثلت خصوصاً في الضرب، بمختلف أنواعه، الشتم، الإهانة، العقوبة غير العادلة، العقوبة عن طريق تخفيض النقطة، غياب الاحترام، غياب العدالة، غياب الاستماع والتفهم، التعدي على السلطة، التطبيق الحرفي للقواعد المدرسية... الخ.

أما بالنسبة للأساتذة فإنهم يشيرون إلى الصعوبات التي تعترضهم في القيام بمهامهم البيداغوجية بشكل جيد في ظل أقسام بيداغوجية مكتظة بتلاميذ غير منضبطين بشكل أو بآخر. ويشكون من بعض التلاميذ المشاغبين - خاصة - في الابتدائي والاكمامي. ويكونون عادة تلاميذ كباراً في السن مقارنة بأقرانهم، أي من فئة المميين أو ذوو صعوبات دراسية. وفي الثانوي برز التلاميذ الذين يتحدثون السلطة المدرسية، تلاميذ في قطيعة مدرسية، وبداقية ضعيفة نحو الدراسة. كما لاحظ الباحثون - في الخلاصة - أن هناك شعور قوي لدى التلاميذ والأساتذة بأنهم ضحايا نتيجة "للغف المصغر" المتكرر في اليوم كله، في الأسبوع وفي السنة الدراسية.

ولقد لوحظ - من خلال هذه الدراسة كذلك - أن هناك غمطاً من العنف يتواجد على أبواب المدرسة وهي وضعية ولدت حالة من الشعور بغياب الأمن لدى كل أطراف الجماعة التربوية سواء أكانوا تلاميذ أو أساتذة أو إداريين. ما نستنتج من هذه الدراسة أن المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية - من خلال العينة المدروسة - هو مناخ سلبي يتميز بـ:

1. حالة من القلق لدى الأساتذة نظراً للصعوبات البيداغوجية والهيكيلية التي يعانون منها في عملهم اليومي.
2. الشعور بعدم القدرة على ضبط التلاميذ داخل القسم لعوامل عدة ذكرها الأساتذة من بينها العدد الكبير للتلاميذ وسلوكيات التمرد لدى البعض منهم. هذا الشعور سيولد لدى الأساتذة حالة من الضغط النفسي، مما سيؤثر على

طبيعة العلاقات التربوية التي تتميز بحالة من العدوانية والعنف. وهو ما يخلق في النهاية مناخا مدرسيا سلبيا.

لقد بينت دراسات سوسيولوجية أجريت في عدد من المدارس الجزائرية⁽¹⁾ وجود عنف حقيقي وفعلي وبأشكاله. كما أن هناك نسبة مرتفعة من حالات الشتم التي تعرض لها الأساتذة من طرف تلاميذهم، يضاف إليها العنف ضد الذات الذي يمارسه بعض التلاميذ من خلال تناول المخدرات والكحول. ولا يتوقف هذا العنف هنا، بل هناك حالات سجلت لرغبة التلاميذ في الانتحار التي عبر عنها حوالي 46.3% من التلاميذ المستجوبين⁽²⁾.

ولقد أشارت إحدى الدراسات⁽³⁾ أن حوالي 80 في المائة من التلاميذ في المرحلة الثانوية يمارسون العنف ضد أساتذتهم، والتي أكدت أن العنف في الوسط المدرسي يأخذ عدة أشكال أقلها عصيان الأوامر، وآخرها الضرب المبرح، أو الاعتداء باستعمال الأسلحة البيضاء، وهو أخطر أشكال العنف الممارس عادة ضد الأساتذة في الثانويات. والعينة التي أعد من خلالها (الباحث) دراسته حول ظاهرة العنف المدرسي شملت 21 ثانوية بالعاصمة الجزائرية، و1026 تلميذا و365 أستاذا و48 مستشارا تربويا، كانت أهم نتائجها أن 80 في المائة من طلاب الثانوية يمارسون العنف ضد الأساتذة بمختلف أشكاله كعصيان الأوامر والشتم والضرب، كما بينت كذلك أن قرابة 36 في المائة من التلاميذ الذين مارسوا العنف وجهت لأوليائهم استدعاءات خاصة بسوء السلوك تعرض 19 في المائة منهم للطرده و13 في المائة للتوبيخ.

كما بينت الدراسة أن العنف ينتقل من الأسرة إلى المجتمع ومن المجتمع إلى المدرسة، وأثبتت الدراسة أن 49.5 في المائة من التلاميذ انتقل إليهم العنف من المجتمع

(1) فوزي احمد بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية. جامعة نليف العربية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض 2007.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 276.

(3) نسيم لعل، لماذا يعتدي التلاميذ على أساتذتهم؟ مرتفاع مذهب لحوادث العنف داخل المؤسسات التعليمية في الجزائر، جريدة القبس العدد 12413 - 2007/6/18 فحص في: 2008/7/18.

عن طريق صور الإجرام والسرقة والقتل التي باتت مشاهد يومية ألفها المراهقون، كما تؤكد أن العنف انتقل من الأسرة إلى 36 في المائة من المتحدرين بسبب التفكك الأسري، وغيباب الرقابة والاقتدار إلى الرعاية والأمان العائلي، و5.13 في المائة من المبحوثين انتقل إليهم العنف عن طريق المؤسسات التربوية، حيث تعرض أكثر من 52 في المائة من التلاميذ للسرقة، رغم أن هناك 82.5 منهم يشعرون بالأمان داخل الثانوية، و12 في المائة منهم يجعلون من العنف المدرسي حاجسا يوميا يؤثر على تحصيلهم الدراسي، كما بينت الدراسة أن 72 في المائة من التلاميذ يشاهدون أفلام العنف بعيدا عن رقابة أولياء أمورهم. أما فيما يخص العنف الذي يمارسه الأساتذة على تلاميذهم فقد أوضحت الدراسة أن الأساتذة في المرحلة الثانوية ليسوا بالضرورة ضحايا هذه الظاهرة، بل إنها كشفت أن 53 في المائة منهم مارسوا العنف ضد تلاميذهم، و51 في المائة من التلاميذ تعرضوا للسب والشتيم من طرف الأساتذة، و27 في المائة منهم طردوا من القسم، وحسب الباحث، فإن العنف يتولد في كثير من الأحيان من الأساتذة الذين يجهلون التعامل التربوي السليم مع تلاميذهم، خاصة عندما يكونون تحت تأثير الضغوط المهنية والمشاكل الاجتماعية.

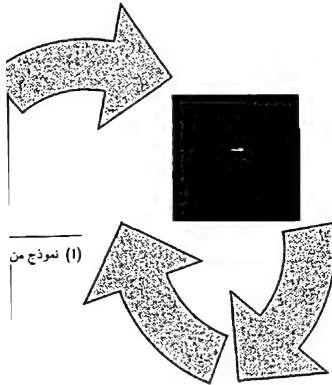
ما نستنتجه من هذه الدراسة أن:

1. هناك انتشاراً مكثفاً للعنف في المدارس الجزائرية.
 2. هناك نسبة مرتفعة جدا للعنف الموجه من طرف التلاميذ ضد أساتذتهم (80%) وشملت السلوكيات العنيفة تلك: عصيان الأوامر والشتيم والضرب. وهي ظاهرة خطيرة جدا تدل على طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية.
 3. البيئة المدرسية لم تعد آمنة، والدليل على ذلك تعرض العديد من التلاميذ للسرقة في مدارسهم.
 4. المدرسة جعلت من التلاميذ يعيشون في حالة من الخوف الذي أثر بدوره في تحصيلهم الدراسي.
 5. الأساتذة يمارسون العنف ضد تلاميذهم وينسب مرتفعة.
- وبشكل عام، فإن الدرس الذي نستفيد منه من خلال هذه الدراسة هو أن المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية هو في معظمه سلبي نظرا للعديد من

العوامل والمسببات. وأن حالة من غياب الأمن يعيشها الأساتذة منتشرة في المؤسسات التربوية الجزائرية.

هذه الوضعية تبين أهمية تكيف الدراسات حول المناخ وتأثيرها على العنف والذي سيؤثر بدوره على المناخ المدرسي. فإله المدرسي والعنف تجعل من ارتفاع أو انخفاض أحدهما يؤدي إلى تأثير
المخطط رقم 1

يوضح العلاقة بين المناخ المدرسي و



أسئلة البحث:

انطلاقا من السياقات السابقة فإن السؤال الذي يطرح نفسه يتمثل في:

1. ما واقع المناخ المدرسي السلبي السائد في المدارس الجزائرية؟

أهمية للبحث:

تجسد أهمية بحثنا في:

• الأهمية العلمية:

نظرا لقلّة الدراسات السوسولوجية المتخصصة في دراسة طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية، فإن بحثنا يسعى إلى تقديم صورة عن ذلك المناخ فاتحا مجالاً للدراسات اللاحقة في هذه المسألة. كما تكمن أهمية بحثنا في إضافته للملامح نظرية سوسولوجية جزائرية حول مقارنة المناخ المدرسي السلبي/العنف في المدارس الجزائرية.

• الأهمية العملية:

لقد بينت الدراسات القليلة التي أجريت حول المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية وجود حالة من العنف المعمم فيها. لذلك يأتي بحثنا لإضافة لبنة أخرى في إطار المسعى العملي والبحثي ليسترشد به - البحث - القائمون على شؤون التربية في الجزائر للتدخل العاجل لمعالجة ظاهرة ما انفكت تزايد مهددة بذلك التوازن النفسي لكل أعضاء الجماعة التربوية سواء كانوا تلاميذ، أساتذة أو إدارة.

أهداف البحث:

إن بحثنا يهدف إلى:

1. كشف واقع المناخ المدرسي السلبي السائد في المدارس الجزائرية، كما ونوعا.
2. تقديم تفسير عملي سوسولوجي جديد يتبنى بعضا من الأطر والمداخل النظرية الغربية، وخالفا لأطر أخرى خاصة تتوافق والواقع المدرسي الجزائرية.

النظريات المفسرة للمناخ والحنف المدرسين

النظريات السوسولوجية

مدخل:

إن النظرية السوسولوجية تقدم للساح العون الكافي لفهم واقعه الاجتماعي، إذا أحسن اختيار النظرية المناسبة لطبيعة الظاهرة التي يدرسها. إضافة إلى تزويده بجهز مفاهيمي عالي الاختصاص يساعده على تفسير بيانات بحثه وإدماجها ضمن نظرة أكثر شمولية من الجزئيات التي تتمظهر بها الظاهرة الاجتماعية.

إلا أن الصعوبة الكبيرة التي تواجه السوسولوجي في البلدان العربية هي تحديد إبداع نظرية و/أو نظريات تصلح لمقاربة الواقع الذي يختص بمجموعة من الآليات الخاصة التي يتميز بها عن غيره من السياقات الاجتماعية والثقافية التي أوجدت النظريات السوسولوجية المتداولة في الساحة العلمية.

لذلك سنقوم بعرض أهم النظريات السوسولوجية بنوعها الكبرى والصغرى ثم نقدم حدود تطبيق كل واحدة منها على الواقع الجزائري، لنتهي بتقديم تصور أولي نأمل أن يصلح لتفسير الظاهرة محل الدراسة.

1 - 1 - النظريات السوسولوجية الكبرى:

1 - النظرية البنائية - الوظيفية:

إن فكرة البناء الاجتماعي ليست فكرة حديثة العهد بل إنها تمتد إلى منتصف القرن التاسع عشر عندما ظهرت في كتابات " مونتسكيو " وحينها، ظهرت فكرة النسق الاجتماعي على أساس أن مظاهر الحياة الاجتماعية تؤلف فيما بينها وحدة متماسكة متسقة وذلك عندما تحدث مونتسكيو عن القانون وعلاقته بالتركيب السياسي والاقتصادي والدين والمناخ وحجم السكان

والعادات والتقاليد وغيرها مما يشكل في جوهره فكرة البناء الاجتماعي. ثم ظهرت البنائية والوظيفية بصورة واضحة بشكل علمي في كتابات هربرت سبنسر في مجال تشبيه المجتمع بالكائن العضوي. فكان سبنسر يؤكد دائماً وجود التماسك الوظيفي والاعتماد المتبادل بين نظم المجتمع في كل مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي.

والغاية التي كان يهدف إليها هي إيجاد حالة من التوازن تساعد المجتمع على الاستمرار في الوجود. وكان سبنسر أيضاً يتصور المجتمع على أنه جزء من النظام الطبيعي للكون وأنه يدخل في تربيته ولذا يمكن تصوره كبناء له كيان متماسك.

وبلغت الفكرة الوظيفية ذروتها في تفكير "إميل دوركلم" وبخاصة في مواجهة موضوع الحقائق الاجتماعية التي تمتاز بعموميتها وقدرتها على الانتقال من جيل لآخر وقدرتها على فرض نفسها على المجتمع. والنظم الموجودة في المجتمع من سياسية واقتصادية وقانونية وغيرها تُولف بناء له درجة معينة من الثبات والاستمرار.

يذهب هذا الاتجاه إلى اعتبار أن الانحراف يعتبر ظاهرة عادية تتصل ببناء المجتمع في حد ذاته وطبيعة الحياة الاجتماعية. ويذهب بعض أنصار هذا الاتجاه إلى اعتبار وجود إيجابية في بعض وظائف الجنوح فهو يقوي - مثلاً - النظام الأخلاقي للمجتمع، لأنه يوضح للمجتمع أهمية القواعد المنظمة للسلوك⁽¹⁾.

ورغم تعدد آراء العلماء حول مفهوم الوظيفية إلا أنهم يجمعون فيما بينهم على بعض القضايا التي تشكل في مجملها الصياغة النظرية للوظيفية في علم الاجتماع وقد حصر "فان دن برج" هذه المفاهيم في سبعة قضايا هي:

1. النظرة الكلية للمجتمع باعتباره نسقاً يحتوي على مجموعة من الأجزاء المتكاملة.

(1) كارة مصطفى مقدمة في الانحراف الاجتماعي، معهد الإنماء العربي، بيروت 1992، ص. 102 - 103.

2. رغم أن التكامل لا يكون تاماً على الإطلاق إلا أن الأنساق الاجتماعية تخضع لحالة من التوازن الديناميكي.
3. أن التوازن والانحرافات والقصور الوظيفي يمكن أن يقوم داخل النسق.
4. يحدث التغير بصفة تدريجية تلاؤمية.
5. يأتي التغير من مصادر ثلاثة تتمثل في تلاؤم النسق وتكيفه والنمو الناتج عن الاختلاف الوظيفي والتجديد والإبداع.
6. العامل الأساسي في خلق التكامل الاجتماعي يتمثل في الاتفاق على القيم.

إسقاط النظرية على بحثنا:

في محاولة لإسقاط النظرية البنائية الوظيفية على المناخ المدرسي والعنف في المدارس الجزائية، يمكننا القول بأن المناخ السلبي المتماثل في العنف وحالة التشنج في العلاقات التربوية هو سلوك غير وظيفي، يُحتم تدخل أدوات الضبط الاجتماعي - أو بنطبق الأدوات التدعجية - وذلك بغية إعادة التوازن داخل النسق التربوي.

نقد:

قد تصاب أدوات التدخل والضبط الاجتماعيين - بمحدائهما - بخلل وظيفي وبالتالي تصبح إعادة الأمور إلى ضيعتها "الطبيعية" أمراً صعباً وطويلاً. وهو ما نلاحظه تحديداً في الجزائر. بحيث لم يستطع لا النسق القيمي ولا النسق الاجتماعي أن يعيد التوازن داخل المجتمع ككل بمختلف أنساقه.

2 - نظرية الصراع:

ركزت هذه النظرية في دراستها للانحراف والجريمة على الطابع السياسي لتلك الظواهر والمسلمة الأساسية لهذه النظرية تتمثل في اعتبار أن المجتمعات تتميز بالصراع أكثر من الإجماع القيمي.

ويمكننا تلخيص أهم مقولات هذه النظرية فيما يلي:

- أحد أبرز خصائص المجتمع - حسب هذه النظرية - الصراع.
- أهم عناصر الصراع تتمثل في قلة الموارد المادية والاجتماعية من جهة وكثرة طلبها من جهة ثانية.
- يعبر القانون عن قيم المجموعات المسيطرة⁽¹⁾.

حسب هذه النظرية فإن أهم مميزات المجتمع تتمثل في الصراع بين الطبقات والفئات، والطبقة المسيطرة هي التي تصنع القانون وبالتالي تعتبر قيم الطبقة الأخرى التي لا تتلاءم مع قيم الطبقة الأولى منحرفة.

ويؤمن رواد هذه النظرية - المعارضة للفكرة الرأسمالية - بأن الانحراف ظاهرة اجتماعية ناتجة عن القهر والتسلط الاجتماعي اللذان يمارسهما بعض الأفراد تجاه البعض الآخر، فالفقير مرتع خصب للجريمة، والفقراء يولدون ضغطاً ضد التركيبة الاجتماعية للنظام، مما يؤدي إلى انحراف الأفراد. بمعنى أن الفقر، باعتباره انعكاساً صارخاً لانعدام العدالة الاجتماعية بين الطبقات، يولد رفضاً للقيم والأخلاق الاجتماعية التي يؤمن بها غالبية المنتمين للنظام الاجتماعي. وعندما يختل توازن القيم الاجتماعية ستمود حالة من الفوضى والاضطراب المجتمع والأفراد⁽²⁾.

إسقاط النظرية على بحثنا:

إذا أسقطنا هذه النظرية على بحثنا فإننا نذهب إلى أن تفسير المناخ المدرسي يرجع إلى مجالين أساسيين هما: البعد الأول: الصراع الاجتماعي ككل على

(1) المرجع نفسه ص 221.

(2) ورد في موقع الأنترنيت: http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm فحص في

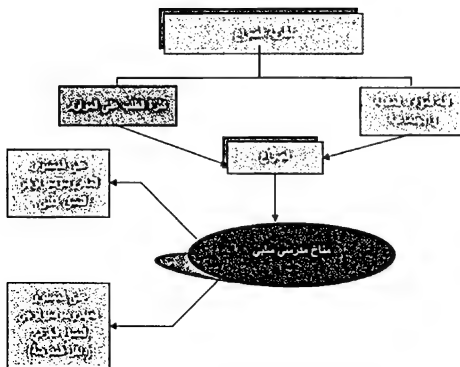
الموارد الاقتصادية - تحديدا - والمكانة الاجتماعية وهو ما يجري في الإطار الماكروسيوسولوجي للمجتمع. أما البعد الثاني فيحدث داخل المؤسسات الاجتماعية، ومن بينها المدرسة، التي يتم فيها صراع حول موارد ومكانات اجتماعية واقتصادية. أما المناخ المدرسي الإيجابي فإنه يتحقق داخل المؤسسة التربوية في حالة الوصول إلى وضعية من التوافق التام ما بين مصدرين متناقضين في الأصل وهما الموارد - التي تبقى غير متكافئة التوزيع تبعاً للإمكانات الفردية المختلفة - والحاجات الإنسانية والتي تتساوى عند كل الطبقات والفئات المشكلة للمجتمع.

نقد:

ليس كل منحدر من بيئة فقيرة أو متخلفة اقتصاديا أصبح عنيفا، على الرغم من أن تفسر العنف المدرسي في جانبه قد يرد إلى الوضعية السكية للأهل. كما أن عوامل أخرى تلعب دورا هاما في ضبط السلوك، كدرجة الالتزام الديني مثلا التي تؤدي إلى الرضا بالوضعية الاقتصادية المتدنية دون الشعور بالنقص أو الغيرة أو الانجلاء نحو الصراع. وهو ما يؤدي في النهاية إلى حالة من المناخ الإيجابي داخل المؤسسة التربوية. هذا يعني أن المناخ السلبي الذي يسود المؤسسات التربوية الجزائرية - ليس كلها - لا يمكن إرجاعه فقط إلى حالة الفقر والتنافس الطبقي داخل المجتمع الجزائري. وحتى مصطلح "طبقة" في المجتمع الجزائري تقدم عليه مآخذ كثيرة تصل إلى حد عدم الاعتراف به كنموذج مفسر لطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع والمدرسة.

فلا توجد على المستوى الاجتماعي الجزائري طبقات برجوازية منحدره من أصول غنية تماما وطبقات أخرى عمالية فقيرة أو شبه فقيرة. كما أن العلاقة التربوية داخل المدارس الجزائرية لا تحكمها - برأينا - طبيعة الانحدار السوسيو - اقتصادي الذي ينتمي إليه التلاميذ. أضف إلى ذلك لم تعمم في المدارس الجزائرية فكرة مدارس خاصة بالطبقات الثرية وأخرى خاصة بالطبقات الفقيرة. فنجد في مدرسة واحدة أبناء الأثرياء وأبناء الفقراء جنبا إلى جنب، على الرغم من ظهور المدارس الخاصة ولكن المسألة لم تتحول لتصبح ظاهرة سوسولوجية.

مخطط رقم 3 نظرية الصراع⁽¹⁾



1 - 2 - النظريات السوسولوجية الصغرى:

1 - نظرية الاختلاط التفاضلي لادوين سذرلاند:

تسرى أن الأفراد يصبحون جانحين من خلال اختلاطهم مع أفراد حاملين للقيم الإجرامية. في مناطق الثقافات الفرعية، تشجع بعض البيئات السلوك غير القانوني بينما لا تشجعه بيئات أخرى. الأنشطة الإجرامية يتم تعلمها بنفس الطريقة التي يتعلم بها تلك الأنشطة المطبوعة للقانون وهي موجهة بصورة عامة نحو نفس الاحتياجات والقيم. يمكن إيجاز المراحل التي تؤدي إلى السلوك المنحرف حسب نظرية سذرلاند في التالي:

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

- يعد السلوك الإجرامي سلوكا مكتسبا أو متعلما، وهذا ينفي فكرة وراثية السلوك الإجرامي.
- يستعلم السلوك الإجرامي من خلال الاختلاط بأشخاص آخرين من خلال عملية اتصال ويتضمن الاتصال بالآخرين المقولة أو المحادثة والإشارات والحركات.
- يستعلم السلوك الإجرامي داخل الجماعات الأولية ذات العلاقة الحميمة، وهذا يقلل من أثر وسائل الاتصال العامة مثل السينما والصحافة والتلفزيون وغيرها.
- عندما يتم تعلم السلوك الإجرامي نجد أن عملية التعلم تتضمن شقين هما:
 - تعلم فن ارتكاب الجريمة الذي قد يكون بسيطا وقد يكون معقدا.
 - تعلم الاتجاهات والدوافع والميول وتعلم تبرير التصرف العدواني والسلوك الجانح.
- عملية التعلم للدوافع والميول تعتمد على الأشخاص المحيطين بالفرد، فإذا كانوا معادين للأنظمة كان التأثير سلبيا، وإذا كانوا غير معادين للأنظمة كان التأثير إيجابيا.
- ينحرف الشخص حين ترجع له كفة الآراء التي تحبذ انتهاك القوانين على كفة الآراء التي تحبذ الالتزام بها.
- الاختلاط التفاضلي يختلف حسب التكرار والاستمرار والأسبقية والعمق، وتعني الأسبقية أن الاتصال في المراحل الأولى من حياة الطفل يكون تأثيره أقوى وأدوم من الاتصال في المراحل المتقدمة، حيث تبدو أهمية الأسبقية في حياة الشخص عندما يقف موقف الاختيار بين السلوك السوي والسلوك المنحرف. أما عمق العلاقة فيقصد به عمق العلاقة التي تحتلها الجماعة المؤيدة للإجرام أو المخالفة له عند الشخص المتعلم لهذا السلوك.
- تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي عن طريق الاتصال بالنماذج الإجرامية كل الآليات التي يتضمنها أي نوع من أنواع التعلم. وهذا يعني أن تعلم

السلوك الإجرامي لا يقف عند حد المحاكاة أو التقليد وإنما يتضمن تكوين الاتجاهات والدوافع والأساليب وفن ارتكاب الجريمة.

- السلوك الإجرامي يعبر عن الحاجات أو القيم ولكن لا يمكن أن يفسر هذه القيم أو الحاجات، لأن القيم أو الحاجات تصلح لتفسير أصل السلوك لا صفته، وكل سلوك سوي أو غير سوي يعبر عن حاجة أو قيمة عامة⁽¹⁾.
- يرتبط السلوك المنحرف بمدى توافر الفرص المنحرفة لتحقيق الانحراف⁽²⁾.

إسقاط النظرية على بحثنا:

تمثل علاقة هذه النظرية بالمناخ المدرسي السلبي والعنف من مصدر أن تكرار الاختلاط واستمراره وشدة وعمقه تؤدي كلها إلى اكتساب السلوك العنيف، والذي يؤدي بدوره إلى التأسيس لمناخ مدرسي سلبي من الناحية العلانية. وهو ما يقود إلى فكرة أن اختلاط الأشخاص لأصدقاء عنيفين سيعمل على انتقال الخبرات العنيفة والخارجة على النظام الاجتماعي لهم.

وهو ما يعني - في مجال المناخ المدرسي السلبي، أن التلاميذ الذين يختلطون بشكل متكرر، ومستمر، وبشدة وعمق لزملاء أو معارف عنيفين فلنهم سيصبحون - لا محالة - عنيفين مما يؤصل لديهم سلوكيات خارجة عن قواعد النظام المدرسي، وهو ما سيفرز مناخاً مدرسياً متوتراً وسلبياً.

نقد:

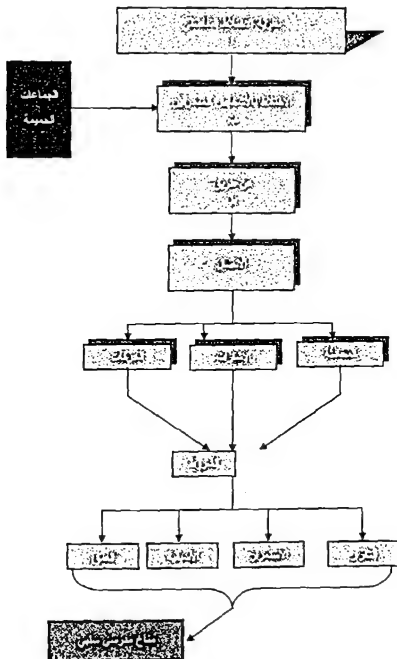
هذه النظرية تعبر عن نوع من الحتمية: كل شخص يخالط شخصاً منحرفاً سيؤول به الأمر إلى أن يكون مثله. قد يؤثر فعلاً الشخص العنيف على الآخرين ولكن درجة التأثير تختلف من فرد إلى آخر وطبعاً تتدخل فيها العديد من العوامل النفسية، الاجتماعية، الثقافية وعوامل التنشئة الاجتماعية والدينية... الخ.

(1) ورد في: عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، الأساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والخطرف. جامعة نليف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006، ص ص (56 - 57).

(2) رينلزن شن وفرايك ويليامس مرجع سبق ذكره، ص 188.

مخطط رقم 4

نظرية الاختلاط التفاضلي⁽¹⁾



(١) نموذج من إعداد المؤلف.

2 - نظرية الوصم:

واحدة من أهم النظريات في فهم الإحرام أوجدها "هوارد بيكر". ترى النظرية أنه لا يوجد فعل منحرف وآخر طبيعي وإنما يحدد الناس الذين هم في مواقع القوة والسلطة ما هو منحرف وما هو غير ذلك. عندما يوصم الشخص بأنه منحرف بعد انحراف الأول، فإنه سيُقبل الوصمة، وهو ما سيؤدي إلى انحراف ثانوي.

- حسب هذه النظرية فإن أهم مكونات عملية تكوين السلوك الانحرافي هو الخبرة الناشئة لدى الشخص بعد القبض عليه وما يتعرض له من عملية وصمه بوصمة الانحراف بما يجعلها العلامة الفارقة لدى الشخص والتي تمثل المقام الأول فوق كل الصفات الأخرى التي يحتلها الفرد في مجتمعه⁽¹⁾.
- يمكننا إبراز أهم نقاط هذه النظرية كما يلي:
- تتمثل الانحراف في نوعية رد الفعل، ولا يرجع إلى جوهر السلوك ذاته فإذا لم يكن هناك رد فعل فليس هناك انحراف.
- تكون عملية رد الفعل والوصم أكثر احتمالاً عندما يكون الموصوم من فئات المجتمع التي لا تمتلك قوة اجتماعية مؤثرة وبالتالي فإن الانحراف يصبح أكثر شيوعاً بين الأفراد والأقل قوة في المجتمع.
- ينظر المشاهدون إلى الفرد - بمحرد وصمة - باعتباره يتصرف على ضوء ما وصم به فالشخص الموصوم على أنه مجرم ينظر إليه بالدرجة الأولى على أنه مجرم مع تجاهل السمات الأخرى التي يتسم بها⁽²⁾.
- وتقسم هذه النظرية الانحراف إلى قسمين:
- الأول: الانحراف المستور، وهو الانحراف الذي يرتكبه الأفراد غالباً في فترة ما من فترات حياتهم، ويبقى مستوراً دون أن يكتشفه أحد. فقد يسرق الطفل مالاً من أبيه، ولكنه يتحول بعد البلوغ إلى فرد مستقيم في حياته الاجتماعية اللاحقة.

(1) ريلنز شان وفرانك ويليامس، مرجع سبق ذكره، ص 135.

(2) ورد في: عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، مرجع سبق ذكره، 54.

وقد يستحيل فرد ثري مرة واحدة عن دفع الضريبة، ولكن سلوكه العام سلوك مقبول من الناحية الاجتماعية. وقد يحدث الفرد نفسه بانحراف فكري، ولكنه سرعان ما يعود إلى رصده ويبقى سلوكه الاجتماعي مستقيماً.

الثاني: الانحراف غير المستور. فعندما يُتهم نفس هؤلاء الأفراد بالانحراف علنياً، يتبدل الوضع النفسي والاجتماعي للمتهمين تبديلاً جذرياً. فإذا ألصقت تهمة السرقة بالشخص الأول مثلاً، وتهمة التحايل بالثاني، وتهمة الزندقة بالثالث، شعر هؤلاء الأفراد بالإهانة والذل، لأن الآثار المترتبة على انحرافهم تعني:

أولاً: إنزال العقوبات التي أقرها النظام الاجتماعي بهم،

ثانياً: افتضاح أمرهم أمام الناس،

ثالثاً: انعكاس ذلك الافتضاح على معاملة بقية الأفراد لهم؛

ولذلك فإن الصفات القاسية التي يستخدمها النظام ضلعم كصفات السرقة والاحتيال والزندقة إنما وضعها في الواقع، النظام الاجتماعي والسياسي وألصقها هؤلاء الأفراد. وهذا الإلصاق هو الذي يعرف المجتمع الكبير بانحراف الأفراد عن النظام المتفق عليه بين الناس. وعلى نفس الأساس يتصرف المنحرف بقبوله التعريف الاجتماعي ورضوخه للعقوبة الصادرة بحقه. ولو كان المجتمع لا يعترف بهذا الإلصاق لما أصبح المنحرف منحرفاً، ولما قبل المنحرف بالعقوبة الصادرة بحقه ولا اعتبرها إجحافاً.

إسقاط النظرية على بحثنا:

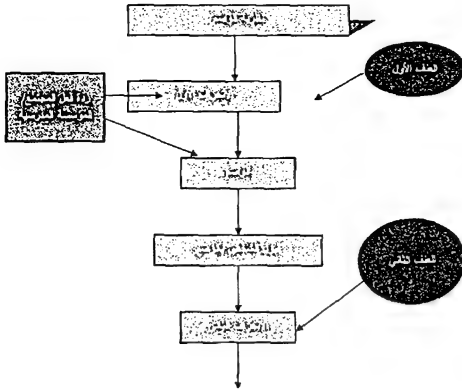
يُعرف العنف المدرسي حسب هذه النظرية بالصفات التي تلتصق بالتلميذ الذي يعرف بأنه كذلك عند الجماعة التربوية. فالتلميذ الذي يقوم بالعنف - بأشكاله - ولكن لم يتم إلصاق "تهمة" العنف عليه فهو ليس كذلك. وعلى العكس قد يقوم تلميذ بسلوك جد بسيط - يقرأ على أنه عنيف ومخالف للأنظمة التربوية ويسجل في دفتره الدراسي - يجعل من أي سلوك سيقوم به بعد ذلك سينظر إليه دائماً بعين الريبة وسيتم وصمه مباشرة بأنه سلوك منحرف. وبالتالي سيحمل الشخص بثقافة مضادة للمناخ المدرسي الإيجابي، وهو ما سيؤثر - في النهاية - على الوسط التربوي والمدرسي الذي سيُشحن بمخالة من اللاسلم والهدوء، أي حالة يسودها مناخٌ مدرسي سلبي.

نقد:

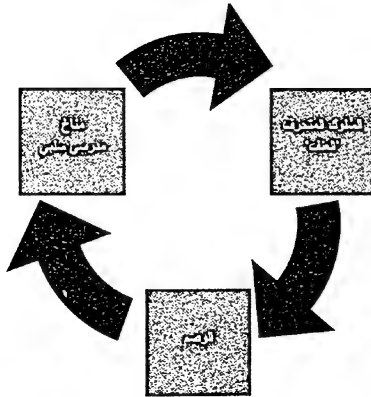
على الرغم من أن هذه النظرية حاولت أن تقدم صورة أصيلة فيما يتعلق بعملية الوصف التي يتعرض لها الأشخاص في المجتمع - والتي قد تكون خاطئة - حتى وإن كانوا مظلومين، إلا أنها لم تستطع أن تفسر الأفعال العنيفة التي يقوم بها فعلا الأفراد العنيفين والعوامل التي أدت بهم إلى القيام بذلك. فالإكتفاء بالقول - بالمطلق - أن كل سلوك منحرف ما هو إلا النتيجة التي جعلته يكون كذلك في نظر المجتمع، يختزل كثيرا محاولة فهم العوامل المؤدية للعنف. وبالتالي يعوق فهم مكونات المناخ المدرسي السلبي داخل المدارس.

مخطط رقم 5

نظرية الوصف (1)



(1) نموذج من إعداد المؤلف.



3 - نظرية الضبط الاجتماعي:

تفترض هذه النظرية أن الجريمة تحدث نتيجة لعدم التوازن بين الدوافع نحو النشاط الإجرامي والضوابط الاجتماعية أو المادية التي تعمل على ردع تلك الدوافع. يرى "ترافس هيرش" أن هناك أربعة أنواع من الروابط التي تربط الناس بالمجتمع والسلوك الممثل للقانون وهي: الانتماء، الاعتقاد، الالتزام والمشاركة. يرى منظرو الضبط الاجتماعي، أنه بدلاً من تغيير المجرم فإن السياسة الأفضل هي اتباع إجراءات عملية للمحد من مقدرة المجرم على ارتكاب الجريمة. أحد هذه الإجراءات أو التقنيات ما عرف بـ "تصعيب الهدف" أي جعله صعب المنال للمجرم. تعمل هذه التقنية على جعل حدوث الجريمة أمراً صعباً من خلال التدخل المباشر في "مواضع الجريمة"⁽¹⁾.

(1) الامتثال، الانحراف والجريمة، ورد في موقع الانترنت:
<http://omar.socialindex.net/intro7.html> فحص في 15 جويلية 2008.

تدخل نظرية الضبط الاجتماعي ضمن النظريات الوضعية، كما أنها تعتبر نظرية ضيقة باعتبار تركيزها على القضايا المتعلقة بأسباب الانحراف أكثر من اهتمامها بتحليل البناء الاجتماعي.

وتبرز أهم النقاط الأساسية لهذه النظرية في:

- يخلق المجتمع مجموعة من القواعد التنظيمية التي تحدد للأفراد المجالات المقبولة وغير المقبولة بين أنماط السلوك الاجتماعية.
- تعتبر التنشئة الاجتماعية أهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية.
- عندما تصاب أدوات الضبط بالضعف يصبح سلوك الأفراد أقرب إلى الانحراف منه إلى التوافق⁽¹⁾.

وتعتقد نظرية الضبط الاجتماعي أن الانحراف ظاهرة ناتجة عن فشل السيطرة الاجتماعية على الأفراد. فتبدأ بطرح رأيها عبر تساؤل غير معهود قائلة: كيف لا ينحرف الأفراد، وأمام أعينهم كل هذه المغريات؟ فالانحراف إذا، مكافأة اجتماعية يحصل عليها المتحرف مهما كان نوع انحرافه. والأصل - حسب هذه النظرية - أن السلوك المعتدل للأفراد في النظام الاجتماعي إنما ينشأ من سيطرة المجتمع، عن طريق القانون، على تعاملهم مع الآخرين. ولكن لو ألغى القانون الهادف إلى تنظيم حياة الناس، لما حصل ذلك الاعتدال الاجتماعي في السلوك، ولانحرف أفراد المجتمع بسبب الرغبات والشهوات الشخصية.

وتعتمد هذه النظرية على تجارب إميل دوركايم أيضاً، الذي آمن بأن الانحراف يتناسب عكسياً مع العلاقة الاجتماعية بين الأفراد، فالمجتمع التماسك رُحياً ينضائل فيه الانحراف، على عكس المجتمع المنحل. ويثبت ذلك انتشار نسب الانتحار في المجتمعات التي لا تقيم لصلة الرحم وزناً أو التي لا تهتم بعلاقات القرى والعشيرة. وعلى هذا الأساس بنى رواد هذه النظرية رأيهم القائل بأن أفراد المجتمع التماسك من ناحية العلاقات الرُحية والإنسانية أكثر طاعة للقانون وأكثر اتباعاً للقيم التي يؤمن بها من أفراد المجتمع المنحل في علاقات أفرادها الاجتماعية.

(1) للمرجع السابق نفسه.

ويرى رواد هذه النظرية، انه من أجل منع الانحراف الاجتماعي بين الأفراد لابد من اجتماع أربعة عناصر مهمة هي:

1. الرحمة والقراءة: حيث أن شعور الناس بصلاحتهم الاجتماعية المثنية يقلل من فرص انحرافهم. فالفرد يشعر بالمسؤولية الأخلاقية والإلزام العاطفي في أغلب الأحيان، تجاه عائلته وأصدقائه وعشيرته. وهذه المسؤولية حكمها حكم القانون الاجتماعي في المجتمعات الإنسانية، فأى خرق لهذه القوانين الاجتماعية يؤدي إلى عزل الفرد المنتهك لحرمتها، عزلاً اجتماعياً. وذلك العزل يعد عقوبة شخصية رادعة، لأن المقاطعة الاجتماعية عقوبة قاهرة ضد المنحرف. أما الأفراد السذجن لا تربطهم صلة رحم أو قرابة بالآخرين، فهم أقل اكتراثاً للمخاطر التي يترتب عليها ارتكاب الجرم أو الجناية، لأن السرقة مثلاً لا تعرض التزاماتهم الاجتماعية للخطر، فإنهم منذ البدء لا يلزمون أنفسهم بالالتزامات الشخصية المعهودة بين الأفراد.

2. الانشغال الاجتماعي: وهو انغماس الفرد في نشاطات اجتماعية سليمة تستهلك طاقته الفكرية والجسدية، كالخطابة، والكتابة، والرياضة، والعمل الخيري. وهذا الانشغال يقلل من فرص الانحراف. أما الأفراد الذين لا يملكون عملاً أو هواية تستوعب أوقاتهم، فغالباً ما تفتح لهم أبواب الانحراف.

3. الالتزام والمتعلقات: وهو استثمار الأفراد أموالهم عن طريق تملك العقارات واستثمار المنافع والمصالح التجارية. ولا شك أن مصلحة هؤلاء الأفراد المالية والتجارية تقتضي منهم دعم القانون والنظام الاجتماعي. أما الذين لا يملكون داراً أو عقاراً أو لا يستثمرون في المجتمع أموالهم ولا أولادهم، فإنهم معرضون للانحراف أكثر من غيرهم.

4. الاعتقاد: وهو أن الأديان عموماً تدعو معتنقيها إلى الالتزام بالقيم والمبادئ الخلقية فالمؤمنون بالأديان السماوية يحرمون على أنفسهم سرقة أموال الغير، لأن تلك الأديان تأمرهم بالتكسب الشرعي الحلال، وبذلك تضمن لهم معيشة كريمة. ويقوم الدين أيضاً بتهديب السلوك الشخصي للناس في كل مجالات الحياة الاجتماعية.

وبالجملة، فإن الأفراد الذين تربطهم الأواصر الاجتماعية المتينة، وينغمسون في أعمالهم ونشاطاتهم ويستثمرون في المجتمع أمواهم وأولادهم ويطبقون بكل إيمان أحكام دينهم، تتضاءل عندهم فرص الانحراف الاجتماعي، وتزداد من خلال سلوكهم فرص الاستقرار والثبات على الخط الاجتماعي السليم⁽¹⁾.

إسقاط النظرية على بحثنا:

كلما عملت أدوات الضبط الاجتماعي (عن طريق التنشئة وعن طريق القوة) في المدرسة كلما ابتعد التلميذ عن استخدام العنف وسائر الأنظمة والقواعد الاجتماعية. وهكذا، ففعالية أنماط الضبط الاجتماعي داخل المؤسسات الاجتماعية تنعكس إيجابياً على حالة من التوازن والهدوء والسلم داخل المؤسسة التربوية مما يخلق مناخاً مدرسياً إيجابياً. وعلى العكس، في حالة أصاب الوهن تلك الأدوات فإن مناخاً سلبياً سيسود العلاقات التربوية.

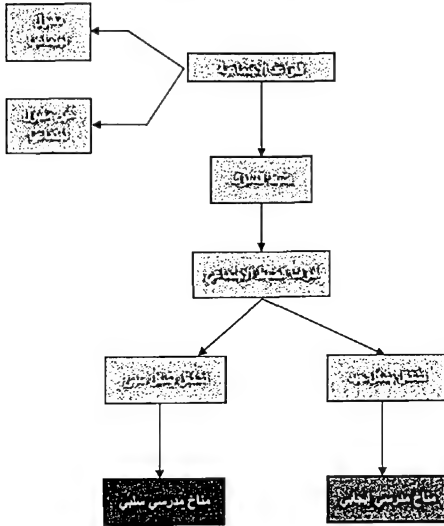
نقد:

على الرغم من أن هذه النظرية مكنت من توضيح المجالات التي يشتغل فيها الانحراف من ناحية مستويات تدخل وفعالية الضبط الاجتماعي - والمدرسي - إلا أننا نلاحظ أن هذه النظرية لم تستطع أن توضح دوافع سلوك الشخص للانحراف - التلميذ للعنف - على الرغم من أنه قد يكون ممثلاً بشكل جيد لشقافة المجتمع. وفي نفس الوقت نفترض أن تلك القواعد الاجتماعية والمدرسية، كانت في لحظة زمنية ما ظالمة وغير عادلة في تطبيق القوانين والأنظمة ألا تصبغ في حصد ذاتها مثيرة للعنف. تبقى هذه النظرية واحدة التفسير أي لم تحاول أن ترى للانحراف ضمن زوايا متعددة وحصرته في زاوية واحدة.

(1) ورد في موقع الانترنت: http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm فحصى في

المخطط رقم 6

نظرية الضبط الاجتماعي



4 - نظرية الثقافة الخاصة:

تدخل هذه النظرية ضمن الاتجاه الوضعي السوسولوجي، حيث أن "اهتمام النظرية كان يسعى إلى تفسير أشكال معينة من السلوك، وقد تم ذلك من خلال صياغة مفهوم الثقافة الخاصة لفهم هذه الأنماط السلوكية"⁽¹⁾.

(1) ريلنز شان وفرانك ويليامس، مرجع سبق ذكره، ص ص (185 - 186).

- ويمكننا تلخيص أهم ما جاءت به هذه النظريات في النقاط التالية:
- يعتمد المجتمع على مجموعة من القيم على حساب أخرى.
- هذه القيم تحدد مجموعة من الأهداف يستطيع الفرد من خلالها الحصول على مركز اجتماعي معين مما يضمن على تلك الأهداف المشروعية.
- تتحقق الوسائل المجسدة لتلك الأهداف - بشكل عام - للطبقة الوسطى دون الطبقة الدنيا.
- باعتبار نقص الفرص أمام أفراد الطبقة العاملة لتحقيق أهدافها فإن المدرسة تنظر إليهم بشكل سلبي مما يصيهم بالإحباط.
- عدم تحقيق أهداف الأفراد يؤدي إلى ثمرتهم وثورهم ضد قيم الطبقة الوسطى.
- تؤدي القيم المتشكلة عند الطبقة العاملة - مع الزمن - إلى بروز قيم خاصة بها تواجه ما قيم الطبقة الوسطى.
- هذه القيم سيتم نقلها من جيل إلى آخر مما يشكل ثقافة خاصة جاذبة.

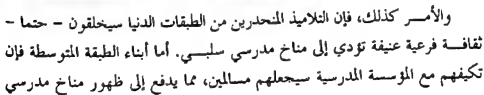
إسقاط النظرية على بحثنا:

نفترض هذه النظرية وجود طبقية واضحة داخل المجتمع، هذه الطبقة تشكل حتمية مطلقة لا يمكن للفرد أن ينجو منها. وأن التلميذ المنحدر من "طبقة دنيا" وفقيرة ستشكل لديه ثقافة خاصة جاذبة وبالتالي فإن سلوكه - حتماً - سيتجه نحو العنف في المدرسة. أما التلميذ المنحدر من الطبقة المتوسطة فإنه ينعم في السلم والتوافق لأن المجتمع المدرسي وفر له الوسائل المشروعة التي تمكنه من النجاح.

نقد:

إن الفكرة الحتمية في هذه النظرية تجعل التصنيف المسبق للتلاميذ العنيفين والتلاميذ المتوافقين مع القوانين واللوائح المدرسية، أي المسالين، سيؤدي إلى عملية وصم مسبقة للصنفين. وهو ما سيدفع بالفاعلين التربويين من أساتذة وإدارة بالحكم المطلق على سلوك التلميذ تبعاً لانتماءه الاجتماعي من طبقة أو أخرى. وهو ما سيخلق لدى التلاميذ ثقافات خاصة متباينة.

نظرية الثقافة الخاصة⁽¹⁾



(١) نموذج من إعداد المؤلف.

إيجابياً. إن هذه النظرية تفترض اللاعدالة في طبيعة المناخ المدرسي، والناجمة بدورها من اللاعدالة في المناخ الاجتماعي.

5 - نظرية التعلم في العنف:

تقوم نظرية التعلم على أساس أن الإنسان يتعلم العنف من المجتمع سواء كان ذلك في الحياة اليومية في الأسرة، أو المدرسة، أو الطريق، أو وسائل الإعلام⁽¹⁾. تدخل هذه النظرية ضمن النظريات الوضعية كما أنها ضيقة النطاق وتبرز أهم مقولاتها في:

"يتضمن سلوك التعلم مفهومين هما التدعيم والعقاب، ويزيد التدعيم من تكرار السلوك، بينما يقلل العقاب من تكراره. يتم تعلم السلوك المنحرف من خلال التدعيم المادي والاجتماعي تماماً مثل أي سلوك آخر. السلوك الإجرامي هو ذلك السلوك الذي يتم تدعيمه بصور متباعدة من خلال المبررات الاجتماعية والمكافآت المادية في بيئة الثقافة الخاصة للفرد"⁽²⁾.

إسقاط النظرية على بحثنا:

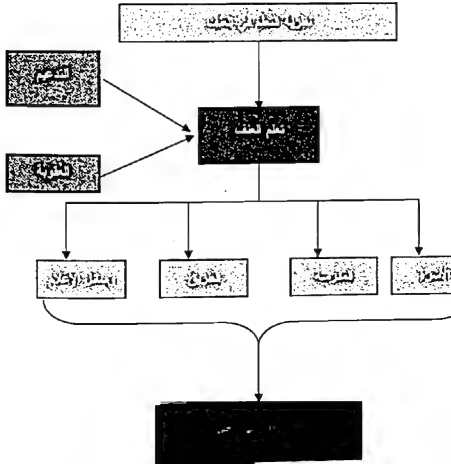
تستلحق هذه النظرية من فكرة أن مخالطة الشخص لفئة منحرفة ستجعله يتعلم آليات العنف والانحراف. وهو ما يفترض أن التلميذ سوف يتعلم العنف من خلال رؤيته ومعاشرته الدائمة لزملائه التلاميذ العنيفين والمتعودين على مخالفة التعليمات المدرسية. أو من الأسرة التي تشهد مشكلات اجتماعية - كالطلاق مثلاً - وحتى من الإعلام الذي يث صوراً عنيفة.

نقد:

قد تؤثر عملية معايشة التلميذ لزملائه العنيفين من خلال إغرائه بسلوك نفس الأفعال أو كرد فعل عن مشكلات داخل أسرته - والتي تختلف في الحدة وفي

(1) عباس أبو شامة عبد المحمود، جرائم العنف وأساليب مواجهتها في الدول العربية، جامعة تليف العربية للعلوم الأمنية، ط1. الرياض، 2003، ص29.

(2) رينلز شان وفرانك ويليامس، مرجع سبق ذكره، ص 20.



الزمن -، أو من مشاهد العنف التي أصبحت تطبع الإعلام الحديث. لكن هذا لا يؤدي - حتما - إلى قيامه بنفس السلوكيات. وحتى وإن بدأ في بعض السلوكيات قد يرجع عنها في اللحظة المناسبة قبل أن يكتسب ثقافة العنف. فالتلميذ الذي لديه ثقافة سلم ورثها عن أهله أو من مجتمعه ستضمن له "مناعة" أمام السلوكيات المنحرفة.

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

6 - نظرية اللامعيارية:

تعني انعدام قواعد ومعايير السلوك الواضحة وتعتبر من أبرز إسهامات عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم. قام "روبرت ميرتون" بتعديلها لتشير إلى التوتر الذي يوضع على سلوك الفرد عندما تتناقض القواعد الاجتماعية (أن تصبح غريباً مثلاً) مع الواقع الاجتماعي (كون أنك فقيراً). حدد ميرتون خمسة أنواع من ردود الفعل نحو هذا التناقض هي: الامتنال، الاختراع، الطقوسية، الانسحاب والثورة⁽¹⁾.

استخدم دوركايم هذا المصطلح للإشارة إلى حالة من الصراع بين الرغبة في إشباع الاحتياجات الأساسية للفرد وبين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الاحتياجات.

وقد أشار دوركايم إلى حالة من اللامعيارية الأخلاقية باعتبارها أنومية فعندما يفترس المجتمع إلى مجموعة من المعايير التي تحدد له الأنماط السلوكية الطبيعية والواجب إتباعها، يصبح يعيش حالة من اللامعيارية الأخلاقية أي فقدان المعايير الأخلاقية.

يقول دوركايم:

"يوجد داخل كل جماعة ميل جمعي إلى السلوك التوافقي، وهذا الميل يخص الجماعة ككل، ومصدره ميل كل فرد أكثر من كونه نتيجة له. ويتشكل هذا الميل الجمعي من تيارات الأنانية أو الغيرية، أو الأنومية التي تنتشر في المجتمع. إن مثل هذه الاتجاهات في الكيان الاجتماعي تؤثر في الأفراد، ومن ثم تدفعهم إلى الانتحار"⁽²⁾.

أما روبرت ميرتون فيرى "أن الصور المختلفة للسلوك المنحرف تنجم عن التفاوت أو عدم القدرة على تحقيق الأهداف بالوسائل المشروعة".

(1) الامتنال، الانسحاب والجريمة، ورد في موقع الانترنت: <http://omar.socialindex.net/intro7.html> فحص في 3 جويلية 2008.

(2) ريلتز شان وفرانك ويليامس، مرجع سبق ذكره، ص 13.

- ويمكن تلخيص أهم مقولات هذه النظرية كما يلي:
- معظم أفراد المجتمع يشاركون في نسق شائع من القيم.
 - هذا النسق العام من القيم يعلمنا ما هي الأشياء التي يجب أن نكافح من أجلها (الأهداف الثقافية) وكذلك أكثر الطرق ملائمة (الوسائل المجتمعية) لتحقيق هذه الأهداف
 - إذا لم تكن الأهداف الثقافية والوسائل الاجتماعية متاحة بصورة عادلة فإن ذلك سيؤدي إلى خلق موقف يتسم بالأنومية.
 - في المجتمع المفكك أو المضطرب توجد درجات متباينة من حيث مدى توافر هذه الأهداف والوسائل، وهكذا فإن الوسائل موزعة بصورة غير عادلة في ذلك المجتمع المفكك.
 - بعض المجتمعات مثل الولايات المتحدة الأمريكية تركز بصورة أقوى على أهداف معينة للنجاح، ويترتب عن ذلك في المجتمع سيئ التنظيم وجود حالة من الكفاح والنضال من أجل تحقيق هذه الأهداف، دون أن يصاحب ذلك توزيع عادل لسبل تحقيق هذه الأهداف بين فئات المجتمع المختلفة.

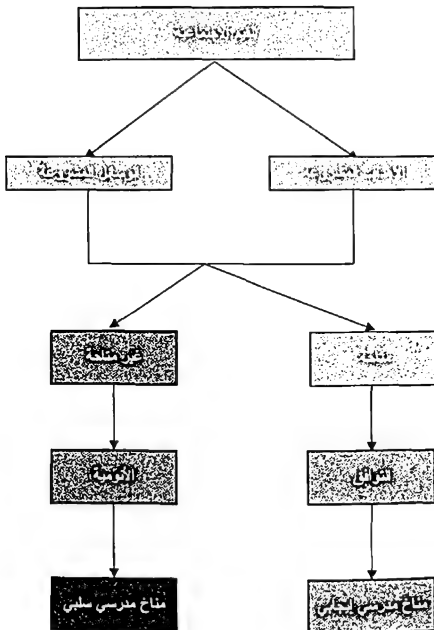
إسقاط النظرية على بحثنا:

إذا لم يستطع التلميذ الوصول إلى تحقيق نجاح بطرق مشروعة ومحدد في الأنظمة المدرسية فإنه سينحرف لاجئاً وسيقوم بسلوكيات عنيفة. على العكس فإن حالة السلم التي سيرزها في سلوكياته المدرسية تأتي من خلال توافر تلك الوسائل في بيئته المدرسية.

نقد:

تفترض هذه النظرية أن التناقض الحاصل ما بين الأهداف المشروعة التي وضعها المجتمع كقواعد موجهة للسلوك - والنسق التعليمي كجزء من المجتمع - والوسائل غير المشروعة التي توفرها للشخص هي التي تؤدي به - وبالتلميذ - إلى السلوك المنحرف - العنيف - والعكس صحيح.

مخطط رقم 9
القيم الاجتماعية⁽¹⁾



(1) نموذج من إعداد المؤلف.

إن هذه النظرية مهمة في بحثنا باعتبارها تبين أن التلميذ العنيف هو الذي أراد أن يتبع اللوائح المدرسية والأهداف التي وضعتها المدرسة لكنه لم يستطع النجاح. أي أنها لم توفر له الوسائل المشروعة لكي ينجح. لكن ما يمكننا أن نقدمه كنفذ لهذه النظرية هو الوضعية التي يوجد عليها التلميذ العنيف في حد ذاته: هل يمكننا إرجاع عنفه - فقط - لأنه لم يجد وسائل مشروعة لتحقيق أهدافه؟ فقد تكون أهدافه - من المنطلق - مخالفة لأهداف المجتمع المدرسي وبالتالي لا دخل للمؤسسة التربوية في انحرافه!

ثم لا يمكننا بأي حال أن نرجع العنف - فقط - لهذا التفسير، فالعنف - في مقابل السلم - حالة معقدة تحتاج إلى تقديم العديد من المداخل لتفسيره. وهكذا وحتى إن أخذنا بهذه النظرية فإنه لا يمكننا أن نغفل عوامل أخرى.

7 - نظرية الانحراف:

حاولت هذه النظرية التوفيق بين مدرستين متناقضتين في مجال الجريمة هما المدرسة الكلاسيكية التي تعتقد بالحرية المطلقة والمدرسة الوضعية التي تؤمن بالجبرية في مجال السلوك الإنساني والاجتماعي. من أهم مقولاتها في مجال الانحراف:

- إن الطفل المنحرف ليس حراً بصفة تامة وليس مجرماً بجمية مطلقة ولكنه يقع في منطقة وسط بين قطبين متعارضين.
- يتأثر الطفل بموقفين متناقضين هما احترام القانون أو كسره.
- هذا يعني أن الطفل المنحرف ينحرف نحو الانحراف أو يعتدل نحو السلوك السوي حسب تيار الضغط الاجتماعي الذي يتعرض له.
- حين تضعف فاعلية أدوات الضغط الاجتماعي في المجتمع الكبير تبدأ ثقافة سفلية في الظهور كبديل ثقافي يتضمن معايير خاطئة تشجع على مخالفة القانون.
- الأطفال المنحرفون لا يقومون سلوكهم المنحرف باعتباره سلوكاً سيئاً بل يقومون بعملية تحييد خاصة لتبرير مسؤوليتهم عن ذلك السلوك.
- يتعلم الأطفال على علمية تبرير سلوكهم المنحرف من الراشدين، ويعتمد التبرير على:

- فن إنكار المسؤولية، عن طريق الاعتراف بأن جميع من يعيشون من حولهم وفي مجال يشتهمهم هم من الأطفال الذين يعانون من تفكك أسري

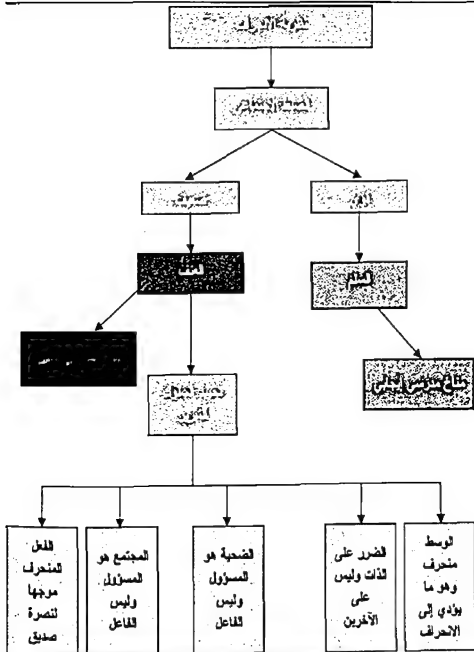
- كحالتهم وألا مجال أمامهم سوى أن يصبخوا أطفالا جائعين.
 - فن إنكار الضرر، وهنا يبرر المراهق الصغير لكمة إيقاع الضرر بالآخرين، وذلك لأن المروب من البيت أو المدرسة أو استعمال المخدرات لا تضر أحدا سواهم.
 - إنكار الضحية، عدم وجود صاحب المحل يسهل السرقة أو قد يلقي بعضهم اللوم على الضحية في الجريمة، التي يرتكبونها، إذ أن مسؤولية الضحية في نشوء الفعل الإجرامي لا تقل أحيانا عن مسؤوليتهم أنفسهم - هم أنفسهم - بشكل أو بآخر.
 - اتهام المجتمع، حيث يلقي المنحرف اللوم على المجتمع لفساده.
 - إظهار الولاء لسلطة عليا، حيث يبرر المنحرف جناحه بمطلب الولاء لمعايير وقيم العصابة التي ينتمي إليها أو قد يكون الفعل المنحرف موجها لنصرة صديق.
- هذه المبررات يسقوها المنحرف لتبرير سلوكه وبالتالي إلى تحميل المسؤولية للآخرين. فهو إذ ذاك يعتبر نفسه ضحية وليس مذنباً.

إسقاط النظرية على بحثنا:

يعتبر التلميذ العنيف نفسه ضحية ويرر سلوكه بأن مجتمعه ككل، ومدرسته على الخصوص هي التي دفعته دفعا إلى القيام بالسلوك المنحرف، فهو يشبه الدفاع عن النفس أمام الاعدالة والظلم.

نقد:

استطاعت هذه النظرية أن تقدم تفسيرا للعنف من وجهة نظر الفاعل ذاته. أي تحميل المسؤولية للفاعل وليس إلى الأنساق الاجتماعية والتربوية. فالتلميذ مدان لأنه قدم إلى نفسه مبررات السلوك العنيف ولم يستطع أن يتجنبه والتوافق مع مجتمعه. غير أننا نرى بأن هذه النظرية اعتمدت هي أيضا تفسيرا أحاديا، فقد يصلح هذا التفسير عن بعض التلاميذ الذين يتجهون إلى العنف ثم يسقطون النتائج على المجتمع، ولكن هناك أيضا من يقوم بالعنف لأنه فعلا ضحية وأن سلوكه هذا ما هو إلا رد فعل عن فعل. وجب دراسته وفهمه وتفسيره ضمن المعطيات الداخلية للمدرسة، والمعطيات الخارجية للمجتمع ككل.



(1) نموذج من إعداد المؤلف.

مخطط رقم 10
نظرية الإحراق⁽¹⁾

8 - نظرية كلاورد وأوهلين:

حاول كلا من كلاورد وأوهلين - في نظريتهما - أن يجدا تأليفا بين اتجاهين في تفسير الجريمة:

1. نظرية الأنومي التي تهم بتحديد المصادر الاجتماعية للانحراف.
2. نظرية المخالطة الفارقة التي تهم بانتقال أسلوب الحياة الإجرامية إلى الأفراد والجماعات خلال عملية التعلم ومعايشة الجماعات الإجرامية.

وتتمثل إضافتهما في مقولة "بناء الفرصة". حيث يرى الباحثان أنه إذا كانت نظرية الانومي تهم بالضغط التي تدفع إلى الانحراف من خلال التلاقي بين الأهداف التي يضعها المجتمع والوسائل المشروعة غير العادلة التوزيع، فإن الباحثان يعتقدان بضرورة إضافة عنصر آخر مفسر بحيث أن الجماعات التي تحقق أهدافها بطرق غير مشروعة تحكمه اعتبارات يمثلها البناء الاجتماعي تتمثل أساسا في التفاوت في وجود الفرص الميسرة لتحقيق تلك الأهداف غير المشروعة⁽¹⁾.

إسقاط النظرية على بحثنا:

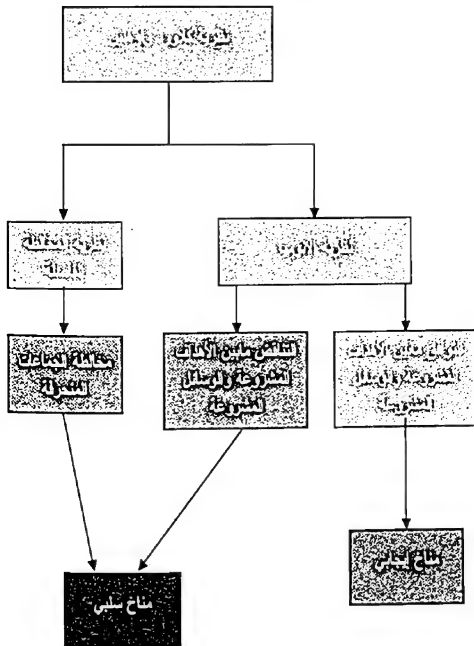
يتحقق عنف التلميذ في حالة وجود وسط يمكن من ظهور هذه السلوكيات، وعلى العكس تظهر حالة السلم في حالة أن الوسط يمنع من ظهور سلوكيات العنف. وهكذا، فالتلميذ العنيف استطاع أن يداوم على فعله لأن الوسط المدرسي والوسط الاجتماعي مكانه من ذلك.

نقاش:

تعتبر هذه النظرية مهمة لأنها استطاعت أن تدمج بعددين أساسيين هما الفرصة المواتية وحالة الانومي.

(1) ورد في: عبد الله بن عبد العزيز القيسف، التصاق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006، ص 48.

مخطط رقم 11
نظرية كلورد وأوهلين⁽¹⁾



(1) نموذج من إعداد المؤلف.

9 - نظرية التفكك الاجتماعي:

استمدت هذه النظرية مقولاتها من النظرية الإيكولوجية الإنسانية التي طورها بارك وبرجس لدراسة البيئة الحضرية. لقد فسر هذا الاتجاه الأبعاد الاجتماعية لمفهوم التفكك تفسيراً عمرانياً، إذ جعل هذه الأبعاد نتيجة ثمراً للمدينة.

- تتمثل أهم مقولات هذه النظرية فيما يتعلق بالانحراف فيما يلي:
- السلوك المنحرف يتم نتيجة ارتباط المنحرف بأوضاع معينة تنشأ نتيجة لعملية نمو المدينة.
- تعتقد هذه النظرية أن عوامل مثل الظروف السكنية السيئة والازدحام وانخفاض مستويات المعيشة والصراعات الاجتماعية والسلالية هي أمراض تعكس نمط الحياة في الجماعة المحلية أكثر من كونها عوامل تسهم إسهاماً مباشراً في الجريمة والانحراف.
- يرى رواد هذه النظرية أن حتى الأسر المفككة والعصابات الجانحة اللتين يعتقد في الغالب أنهما من العوامل الأساسية للانحراف إنما تعكسان صوراً لما هي عليه الأوضاع في المجتمع المحلي.

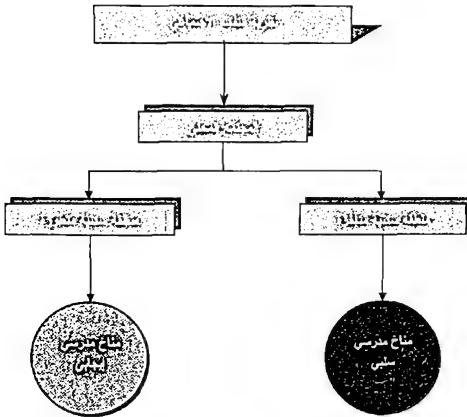
إسقاط النظرية على بحثنا:

إذا أسقطنا هذه النظرية على بحثنا فإننا نذهب إلى أن تفسير العنف المدرسي يرجع إلى البيئة لا إيكولوجية للمدينة التي توجد فيها المدرسة. أي أن مناطق انحسار التلاميذ العنيفين تكون حتماً من أحياء ومدن فقيرة ومتخلفة اقتصادياً واجتماعياً.

نقاش:

ليس كل منحدر من بيئة فقيرة أو متخلفة اقتصادياً أصبح عنيفاً، على الرغم من أن تفسير المناخ المدرسي السلبي في جانبه قد يرد إلى الوضعية السكنية للأهل. كما أنه ليس بالشرط أن يسود المناخ المدرسي الإيجابي المدارس الموجودة في المناطق الحضرية المتطورة.

مخطط رقم 12

يوضح نظرية التفكك الاجتماعي⁽¹⁾

نقاش عام:

مثلت النظريات السوسولوجية العامة والخاصة في مجال الانحراف إضافات مهمة في مجال محاولات العلماء فهم وتفسير السلوك المنحرف. ولقد انطلقت كل مقاربة من زاوية معينة بنت عليها افتراضاتها ومقولاتها الرئيسية. وعلى الرغم من أهمية كل واحدة منها في تقديم التفسيرات العلمية للفعل الانحرافي، إلا أنها بقيت تعاني من التفسيرات الأحادية العامل أو حتى الثنائية العامل. وانقسمت - في مجملها - إلى اتجاهين رئيسين:

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

الأول: يُحمل الشخص المسؤولية الكاملة في الفعل الانحرافي. وبالتالي في خلقه لحالة من المناخ السلبي داخل المدارس.

الثانية: تحمل المجتمع في نزوع الفرد إلى القيام بخرق القوانين والقواعد المنظمة للسلوك، وبالتالي في خلق حالة من المناخ المدرسي السلبي.

إن محاولة الخروج بنظرية مقنعة لتفسير ظاهرة المناخ المدرسي السلبي في المدارس الجزائرية، تعتبر محاولة صعبة للعاملين التاليين:

1. اختلاف مجالات تطبيق النظريات السوسيولوجية في مجال الانحراف والجريمة على الواقع الجزائري بشكل مطلق. لاختلاف المنبت ودواعي التأسيس.
2. بقيت معظم النظريات تعتمد على عامل واحد - أو اثنين على الأكثر - في تفسيرها للانحراف بشكل عام وللعنف بشكل خاص، وهو ما يقيصر المقاربة والفهم.

وانطلاقا من كل ذلك فإننا سنحاول أن نعتد على مجموعة من النظريات تبعا للمقولات التي نرى أنها الأقرب لتفسير ظاهرة المناخ المدرسي السلبي في المنظومة التربوية الجزائرية. كما سنقدم تصورا لمدخل نظري نعتقد أنه يقارب ظاهرة المناخ المدرسي السلبي ضمن بعد العنف المدرسي في المدارس الجزائرية.

10 - محاولة اعتماد مدخل نظري سوسيولوجي يقارب ظاهرة المناخ السلبي في المدارس الجزائرية⁽¹⁾

يمكننا الانطلاق من الافتراضات النظرية التالية:

أولا: المناخ المدرسي السلبي هو ظاهرة سوسيو - مدرسية تحدث في المدارس الجزائرية نظرا لتوافر الظروف التالية:

- النسق الاجتماعي يتعرض إلى هزات سياسية، ثقافية، اجتماعية، اقتصادية وقيمية.

(1) تمثل هذه المحاولة بداية نطلق منها ونعرضها على السوسيولوجيين الجزائريين - والعرب - لبناء نظرية خاصة في تفسير المناخ المدرسي السلبي، المؤلف.

- حاول هذا النسق التكيف وإعادة إنتاج نماذج جديدة تصلح لامتصاص عمليات الاختلال الوظيفي لكنه فشل في ذلك. (البنائية الوظيفية صالحة للتفسير في جزء منها).
- تحول الاختلال البسيط إلى حالة من الصراع الاجتماعي بين القوى الاجتماعية على من يملك ومن لا يملك. (نظرية الصراع).
- ولدت هذه الوضعية حالة من الانومية الاجتماعية بين قطاعات هامة في المجتمع الجزائري، بحيث وقع الصراع بين معظم فئات المجتمع وفئات صغيرة امتلكت وسائل تحقيق الأهداف. وأصبحت البنية القيمية ككل بحالة من اللاتوافقية والعقم لأنها لم تصبح تقدم النماذج الاجتماعية المتوافقة مع روح المجتمع. مما أدى إلى تناقض في منظومة المعايير وأصبح المقبول مرفوضا والمرفوض مقبولا. وإذا ذلك حدثت عملية تكلس القيم واهترائها مما جعل سلوك الفرد غير قابل للقياس بمفهوم شرعية الأهداف وشرعية الوسائل، إنما أصبح يقاس بنفعية الأهداف ونفعية الوسائل. (تفسير جديد لنظرية اللامعيارية).
- هذا الوضع قلل من فرص وصم المنحرف بأنه خارج عن القيم المجتمعية - لاهترائها أصلا - وأدمج اجتماعيا ضمن منظومة جديدة أصبحت تقدم المبررات الشرعية للفعل غير الشرعي (عكس نظرية الوصم).
- أصبحت أدوات الضبط الاجتماعي غير فعالة - أو ضعيفة الفعالية - مما جعل ضبط السلوك يخرج عن السيطرة، وبإضافة عملية اهتراء المنظومة القيمية، فإننا نجد أن الانحراف بمفهومه الجزائري أصبح مرتبطا بمعايير مغايرة لفكرة الابتعاد عن القيم الاجتماعية. (نظرية الضبط الاجتماعي وهي مفسرة بشكل جيد لبعد من أبعاد ظاهرة الانحراف في الجزائر)
- لم تعد ثقافة الطبقة الوسطى تلعب دورا حادبا في تشكيل مرجعيات قيمة للمجتمع، ببساطة لأن هذه الطبقة لم يعد لها وجود في المجتمع الجزائري. (انقضاء الاعتماد على نظرية الثقافة الخاصة).
- على اعتبار أن العنف أصبح ظاهرة سوسولوجية معقدة في الجزائر فإن تعلم العنف والانحراف - وبالتالي خلق حالة من المناخ المدرسي السلبي - أصبح

أمرا مسلما به وموجود في هيكلة المجتمع الجزائري الراهن. (يمكن الاعتماد هنا على تفسير نظرية التعلم في العنف في جزء منها).

- قدم المجتمع الجزائري راهنا التبرير الاجتماعي للقائمين بالعنف في الوسط المدرسي من ناحية أن ما يقرم به التلميذ من عنف ما هو إلا نتيجة للعنف والفساد السائد في المجتمع ككل. (جزء من نظرية الانحراف في بعدها الذي يسفر بعض الأفعال على أنه نتيجة للتبرير ولكننا نستبعد النظرة التي ترى بأنه فعلا المجتمع قدم المبرر للأفعال العنيفة لأنه يعاني من اختلالات خطيرة على كل المستويات وهو ما يقدم مبررا في جوانبه للفعل الانحرافي. نحن هنا نلوم المجتمع وليس الفاعل). وبالتالي شرعنا المناخ المدرسي السلبي.

- ليست الفرصة هي التي تجعل من سلوك التلميذ عنيفا، على العكس فلقد أصبح تبرير العنف وإعطائه نوعاً من الشرعية الاجتماعية والتربوية معهما. وبالتالي لا يمكننا الاعتماد على نظرية كلاورد وأوهلين. لأننا نفترض وجود مجتمع متناسق ورأسم لأهدافه وغاياته - على الرغم مما يميزه من بعض الاضطرابات - على عكس المجتمع الجزائري راهنا الذي يتميز بغياب غايات يعمل للوصول إليها وتحقيقها سواء في منظومته الاجتماعية أو التربوية. وهو ما ينعكس على طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية.

- جزء من التفسير قد يذهب - كما قالت به نظرية التفكك - إلى أن الانحراف والعنف المدرسي - وبالتالي المناخ المدرسي السلبي - هو نتيجة للوسط الحياتي والمديني اللذان يعيش فيهما التلميذ. لكن الأمر قد يعمم أكثر في الجزائر لانتشار الفقر في معظم هياكل المجتمع. في المقابل لا يمكننا القول بالقول الذي يذهب إلى أن كل فرد ينحدر من وسط فقير ومهمش هو عنيف ضرورة. لا يمكن القول بهذا التفسير الأحادي. كما لا يمكن القول بأن المدارس التي توجد في أحياء مهمشة سيسودها - حتما - مناخ مدرسي سلبي.

يمكننا تقديم المصادر التالية:

يسلك التلميذ الجزائري طريق العنف نظرا لمجموعة من العوامل السوسيولوجية تتمثل أساسا في: تفكك مؤسسات التنشئة الاجتماعية، غياب مرجعيات قيمة اجتماعية موحدة، لا فعالية أدوات الضبط الاجتماعي، حالة الفقر التي يعاني منها المجتمع، توافر مجالات تعلم العنف داخل البنى الاجتماعية المختلفة ومشروعية العنف داخل المجتمع من خلال غياب نماذج مرجعية تحكم السلوك الاجتماعي ككل. وبالتالي فإن المناخ المدرسي السلبي الذي يسود المؤسسات التربوية الجزائرية، هو نتيجة لكل تلك العوامل مجتمعة.

أما فيما يخص آلية تشكل العنف - وغياب المناخ المدرسي الإيجابي - فيمكننا أن نقدم المصادر التالية:

يتولد العنف القاعدي - المكبوت - لدى التلميذ الجزائري نتيجة لتراكم مجموعة من أشكال العنف تتجمع في العنف العائلي، العنف المؤسسي، العنف الاقتصادي، العنف الثقافي، العنف السياسي.

يتحول العنف القاعدي إلى عنف سلوكي في حالة تراكم للعنف القاعدي في الزمان والمكان وتحت ضغوط الواقع الاجتماعي والمدرسي. وهو ما يتمظهر في حالة من المناخ السلبي تسود في المدارس الجزائرية.

خاتمة الجزء:

فمنا في هذا الجزء بـ:

- تقدم صورة موسعة لأهم النظريات الموسيولوجية المفسرة للعنف والتي سحبتها على تفسير المناخ المدرسي السلبي والإيجابي، مع محاولة إسقاط كل نظرية على بحثنا وتقديم نقد لها انطلاقاً من المعطيات الموسيولوجية - ثقافية للمجتمع الجزائري.
- تقدم بعض المصادر التي نحاول من خلالها مقارنة واقع ظاهري المناخ السلبي/العنف في المدارس الجزائرية لما تحمله من خصوصيات الفعل والتمظهر.

المناخ المدرسي السلبي والحنفـ محيطات الواقع والدراسات

مدخل:

يشغل المناخ المدرسي السلبى ضمن ظروف تجمعت بعضها مع بعض ضمن بيئة مدرسية معينة وفي سياق اجتماعي، ثقافي واقتصادي عام. لذلك فربط المناخ المدرسي السلبى بالعنف المدرسي لا يقوم في هذه الحالة مقام البحث أو التعسف النظري والمنهجي. إنما هذه العلاقة أثبتت من خلال العديد من الدراسات والأبحاث السوسولوجية المتخصصة.

سنحاول أن نتعرف في هذا الجزء على أهم الدراسات الجزائرية، العربية والأجنبية التي قامت بالتعرف على واقع وعوامل المناخ المدرسي السلبى ضمن عدة أبعاد تشمل البنية الداخلية للنظام التربوي والبنية الخارجية للنسق الاجتماعي الكلي.

أولاً: الدراسات الجزائرية

الدراسة الأولى:

في دراسة لـ "المشكلات النفسية للشباب المنحرف في الوسط الحضري الجزائري" (دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى الشباب وعلاقتها بالعنف الإجرامي على عينة من الشباب المنحرف بمؤسسات الوقاية - الجزائر -)⁽¹⁾ قام الباحث بدراسة واقع الصحة النفسية للشباب المنحرف في الوسط الحضري بالجزائر. من خلال التعرف على مختلف مشكلاته الحيوية المرتبطة بالجانب النفسي، وعلاقتها بمختلف أشكال السلوك العنيف.

أسئلة الدراسة:

- هل توجد علاقة ارتباطية سلبية، ذات دلالة إحصائية بين درجات الصحة النفسية، ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري؟
- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة، ذات دلالة إحصائية بين درجات الاضطرابات الانفعالية والمزاجية، ودرجات التطرف نحو العنف؟
- وما مدى شيوع الاضطرابات الانفعالية والمزاجية بين الشباب المنحرف في الوسط الحضري؟ وأين يقع مستواهم التعليمي؟ وما هي الجريمة الأكثر شيوعاً؟ وما طبيعة الأسرة التي ينحدرون منها؟

(1) د. فقيه سعيد، المشكلات النفسية للشباب المنحرف في الوسط الحضري الجزائري * (دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى الشباب وعلاقتها بالعنف الإجرامي على عينة من الشباب المنحرف بمؤسسات الوقاية - الجزائر -)، ورد في موقع الانترنت:

<http://publications.ksu.edu.sa/Conferences/Rabat%20Conference/Article047.doc>

فحص في 15 جويلية 2008.

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسائية للصحة النفسية لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري تبعاً لمتغير الجنس؟
- وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسائية للاضطرابات الانفعالية والمزاجية لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري تبعاً لمتغير الجنس؟

- وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسائية للتطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري تبعاً لمتغير الجنس؟

فرضيات الدراسة:

- صاغ الباحث مجموعة من الفرضيات تمثلت في:
- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الصحة النفسية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الاضطرابات الانفعالية والمزاجية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري.
- تعدد عدم الكفاية والقلق والتوتر والغضب من أكثر الاضطرابات الانفعالية شيوعاً بين الشباب في الوسط الحضري؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسائية للصحة النفسية لدى الشباب المنحرف تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسائية للاضطرابات الانفعالية والمزاجية لدى الشباب المنحرف تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسائية للتطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف تبعاً لمتغير الجنس.

الهدف من الدراسة:

- هدف الباحث من دراسته إلى تحقيق الأهداف التالية:
- معرفة مدى ارتباط الصحة النفسية للشباب المنحرف في الوسط الحضري بالتطرف نحو العنف.

- معرفة مدى شيوع الاضطرابات الانفعالية والمزاجية لديهم، ومدى ارتباطها بالتطرف نحو العنف.
- معرفة أثر متغير الجنس في الصحة النفسية، والتطرف نحو العنف، والاضطرابات الانفعالية والمزاجية.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة - حسب الباحث - من تناولها لموضوع الصحة النفسية لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري. كما تكمن أهميتها في تقديم حلول موضوعية، على شكل إجراءات وقائية من الدرجة الثالثة، تساهم بشكل أو بآخر في الحفاظ على الصحة النفسية للشباب، وبالتالي الحد، قدر المستطاع، من انتشار العنف والجريمة في الوسط الحضري.

حدود البحث:

تحدد هذه الدراسة - وفقا للباحث - بالعينة المستخدمة في البحث والمكونة من 80 شابا منحرفا، سبق لهم ارتكاب جرائم مختلفة، موقوفين حاليا في المؤسسات الإصلاحية الجزائرية، وتتراوح أعمارهم بين 18 - 25 سنة. وينحدرون من الوسط الحضري، كما تتعين حدود هذه الدراسة في ضوء الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة، ومدى إمكان تعميم النتائج المتوقعة من البحث في ضوء الفترة الزمنية التي تمتد بين سنتي 2005 - 2006.

إجراءات البحث:

العينة:

لتحقيق الغرض من هذا البحث، اختيرت العينة المذكورة اختياراً قسدياً، لا عشوائياً، على أساس العمر، والوسط الحضري الذي ينحدرون منه، وسبق ارتكابهم جرائم ذات طابع عنيف، أو وقفوا بسببها في المؤسسات الإصلاحية والوقائية. ووزعت عينة البحث إلى فئتين: تضم الفئة الأولى 50 شاباً، أما الفئة الثانية فتضم 30 شابة. كان اختيارهم عبر المعايير. من ثلاث مؤسسات إصلاحية جزائرية.

أدوات البحث ومؤشراتها السيكمترية:

من أجل تحقيق أهداف البحث والوصول إلى نتائج موضوعية، اعتمد الباحث مقياس الصحة النفسية لعبد المطلب أمين القريطي، وعبد العزيز السيد الشخص، وقائمة كورنل الجديدة (طبعة 1996) الجزء الخاص بالنواحي الانفعالية والمزاجية، ومقياس العنف لمحمد خضر عبد المختار.

1. مقياس الصحة النفسية لعبد المطلب أمين القريطي وعبد العزيز السيد الشخص.

2. قائمة كورنل الجديدة (طبعة 1996) الجزء الخاص بالنواحي الانفعالية والمزاجية.

3. مقياس العنف لمحمد خضر عبد المختار.

الأساليب الإحصائية المستعملة.

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج الدراسة الأساسية كحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وحساب النسب المئوية، ومقياس T لدراسة الفرق بين عتيتين مستقلتين، ومعامل الارتباط (بيرسون). بعد تبريغ المقاييس الثلاثة، تم إدخال البيانات في الحاسوب باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لاستخراج التحليلات الإحصائية المناسبة.

الفرضيات:

افترضت هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الدرجات الموجبة والسالبة للصحة النفسية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري. كما افترضت عدم وجود فروق بين الجنسين، سواء من حيث الصحة النفسية، أو التطرف نحو العنف، أو الاضطرابات الانفعالية والمزاجية.

النتائج:

النتائج التي خلصت دراسة الباحث تمثلت في:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الصحة النفسية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين على مقياس الصحة النفسية وقائمة كورنل للنواحي الانفعالية والمزاجية، بينما توجد فروق بين الجنسين من حيث درجات العنف لصالح الذكور.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

1. تبين النتائج المتوصل إليها أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الصحة النفسية والتطرف نحو العنف، لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري. تشير هذه النتيجة إلى أنه كلما انخفضت درجات الصحة النفسية ارتفعت بالضرورة درجات التطرف نحو العنف، إن وجود هذه العلاقة الارتباطية يرجع بالدرجة الأولى، كما تؤكد نتائج الدراسة الحالية، إلى أن لدى الشباب في الوسط الحضري الكثير من المطالب، يتعملون للحصول عليها، فيضيعون بذلك كثيرا من الفرص التي تتيح لهم النضج الانفعالي والعاطفي والاجتماعي وحتى العقلي، بحكم أن الأغلبية الساحقة بنسبة مئوية تقدر بـ 73.75% يقع مستواهم التعليمي بين الابتدائي والمتوسط، وهذا نتيجة لضعف قدراتهم العقلية، التي لم تسمح لهم بمحاكاة الصف الدراسي العادي. فهؤلاء يريدون تحقيق مطامعهم في الحياة دون تحمل المسؤولية والكفاح والمعاناة، وغير مستعدين للاستفادة من تجارب الفشل. وأن هذا الأمر يحتاج إلى تنمية مقدرتهم على المواجهة وتخطي الحواجز.

2. فيما يخص وجود العلاقة الارتباطية الموجبة بين الاضطرابات الانفعالية والمزاجية، والتطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري. تشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفعت درجات الاضطرابات الانفعالية والمزاجية ارتفعت بالضرورة درجات التطرف نحو العنف. تؤكد نتائج الدراسة الحالية، أن متغير سوء الصحة النفسية الذي يتمثل في الاضطرابات الانفعالية والمزاجية بشكل عام، يرتبط سلبا بالميل نحو العنف وارتكاب الجريمة لدى الشباب في الوسط الحضري، أي أن مؤشرات سوء الصحة النفسية التي تقف وراء الجريمة متعددة ومتداخلة، فالجرائم التي يقوم بها معظم الشباب بحكم طبيعتها تعد تحديا لكل ما هو عادي، ومصدرا لمجموعة كبيرة من الانفعالات، فهي تشير القلق والخوف والشك والحذر، وفي الوقت نفسه تحرك في نفسية الشاب مشاعر الزهو والإعجاب وتأكيد الذات، فالجريمة بذلك تجسد مواقف العنف والتعمر والعدوان، وتثير مشاعر الجراءة والشجاعة.

كما تؤكد الدراسة الحالية أن المتغير المشترك بينهم يكمن في عدم قدرتهم على تحقيق النضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس، وصعوبة تقبلهم لذواتهم وأوجه القصور التي يعانون منها، فالغضب بوصفه اضطراباً انفعالياً ينتشر بينهم بنسبة مئوية مقدارها 62% وهي أعلى نسبة. فهم يتفعلون بقوة ويثرون لأبسط الأمور، ويسندفون بسرعة نحو الرفض والتمرد والتدمير، وحين يعجزون عن تدمير ما يستعصى عليهم تدميره، يستجهون نحو أنفسهم ليدمروها بمختلف المدمرات المخدرات كالأنواع المختلفة والمواد الكحولية.

يتضح من خلال عرض نتائج هذه الدراسة أن هذه الفئة من الشباب في الوسط الحضري غاضبة غضباً شاملاً، غاضبة من الأسرة والمجتمع اللذين تنتمي إليهما، ويتجلى هذا الغضب في اتجاهاتهم وتصرفاتهم، فهم يعتقدون أن واقعهم البيئي والاجتماعي متصدع، تسقط فيه الأحلام والمطامح بسرعة، وأن كل ما حولهم باطل وزائف يُشعر باليأس محل الثقة والأمل. حيث تبين النتائج أن الوجود الاجتماعي لهذه الفئة من الشباب يتوزع بين عالمين: الأسرة والأصدقاء، فتتفرد جماعة الأصدقاء بتأثير خاص في حياة الشباب، فهي جماعة المرجعية، فيستمد الشباب منها قيمه وعاداته، وأساليب تصرفاته الشاذة، ومعايير الحكم على الذات والآخرين. تقدم له هذه الجماعة فرصة التفرغ والتفيس الانفعالي. ومن هنا يزداد السواد مع أعضائها سواء من حيث المظهر والملبس واللغة والسلوك. ويغلب على المناخ السائد فيها روح التمرد والاهتمامات الجنسية والعناد والغطرسة، وغالبا ما تدفع هذه الجماعة أفرادها إلى التورط في ارتكاب الكثير من السلوكيات المنحرفة.

فيما يخص عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث الصحة النفسية، يرجع بالدرجة الأولى إلى أن كلا المجموعتين تعيشان نفس المشكلات نفسها، التي تجعل الشباب في حيرة من أمره، تؤدي به إلى المزيد من مشاعر القلق العام، والتسربق، وعدم الاستقرار، والخوف من المجهول. تبين من خلال المواقف الحوارية، أنسواء تطبيق أدوات الدراسة، أنه على الرغم مما يوفره الوسط الحضري الذي ينتمي إليه الشباب من الحاجات الخاصة بهم، إلا أن حديثهم لا يخلو من التهميش الذي يلقونه من المجتمع، ورفضهم للنظام الاجتماعي القائم، ومردهم عليه. كما يشعرون باتساع

الفوارق بينهم وبين أوليائهم، فهم يرون أنهم أكثر حرية، وأكثر مواكبة لتقنيات العصر من أوليائهم. كما يشكو الكثير من الشباب من أن الإمكانيات المادية للأسرة لا تلبس حاجاتهم الضرورية في البيت، كتوفير غرفة خاصة للنوم، ومكان هادئ للدراسة، أو الملابس التي ترضي ذوقهم... إنهم يصرون دائما على أن الفقر هو السبب في انحرافهم، واللافت للانتباه في هذه الدراسة أن الغالبية من أفراد العينة ينحدرون من أسر متكاملة بنسبة مئوية مقدارها 72,5%، إلا أن لعلاقة هؤلاء الشباب بأسرهم أبعادا سلبية، منها ما يرجع إلى تصدع الأسرة وتفككها، ومنها ما يرجع إلى قصور إمكانياتها وانحرافها أصلا. أما مستواهم الاقتصادي فيقع ضمن حدود المتوسط بنسبة مئوية مقدارها 60%، إلا أن نوع الجريمة الأكثر ارتكابا تتمثل في السرقة بنسبة مئوية مقدارها 65% - أما فيما يخص وجود فروق بين الجنسين من حيث التطرف نحو العنف لصالح الذكور، فيرجع إلى البنية الفيزيولوجية التي يتميز بها الذكر عن الأنثى من جهة، وإلى طبيعة المواقف الاجتماعية التي تعيش فيها الإناث، والمسؤوليات التي من المتوقع أن يتحملنها من جهة أخرى.

الدراسة الثانية:

في دراسة حول "مدى تأثير مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)"⁽¹⁾، انطلقت الباحثة من مجموعة من الأسئلة تمثلت في:

- هل برنامج التربية الإسلامية في السنة السادسة أساسي يلم بشكل واسع بمجال السلوك والآداب العامة؟
- هل للمعلمين والمعلمات اتجاهات إيجابية نحو برنامج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)؟

(1) صافية مقدم، مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. جامعة الجزائر، 2004/2005، رسالة غير منشورة.

- هل هناك فروق بين الجنسين في توظيف قيم وآداب السلوك في حياتهم اليومية؟
- هل هناك فروق بين إجابات المعلمين والأولياء حول توظيف الطفل لقيم وآداب السلوك بين المحيط المدرسي والأسري؟

الهدف من البحث:

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على الدور الذي يمكن أن يلعبه برنامج التربية الإسلامية في توجيه وترشيد سلوك الطفل ومدى توظيفه للشعائر الخلفية التي يتعلمها في هذه المادة، قصد إشعار المربين بأهمية هذه المادة التي لا غنى عنها للطفل خاصة وهم يعدونه ويوهلونه لأن يكون رجل الغد الصالح.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث حسب الباحثة في:

- إنسواء ميدان علم النفس والتربية. تمثل هذه البحوث والخروج بنتائج إمبريقية يمكن الاعتماد عليها مستقبلا في تعديل وإصلاح السلوك.
- التوعية بأهمية وضرورة وحاجة الطفل إلى التربية الوجدانية والتربية الإسلامية بالخصوص لأنها المنهج السليم الذي يجعل الطفل يحيا حياة متوازنة ومستقرة، فما من شيء حثنا عليه ديننا الحنيف وأرشدتنا إليه تعاليمه إلا وكان في خدمة وصالح الفرد دنيا وآخره.
- لفست انتباه الآباء والمربين بضرورة وأهمية التربية الإسلامية. بمختلف مجالاتها في توجيه وترشيد سلوك الطفل وتنشئته على معايير دينية وخلقية تكون نبراسا في حياته وعامل اتزان في شخصيته.
- إنعاش المشاعر الإنسانية التي حثنا عليها الدين الإسلامي في نفس وسلوك الأطفال قصد تأهيلهم لأن يكون النجاح مصير ممارسهم.
- التربية الإسلامية تحمل مواءمات وتوجيهات عظيمة يمكن أن تلعب دورا هاما في تربية الطفل سلوكيا وانتزاع السلبات التي يكون قد نما عليها في أسرته أو محيطه الذي يعيش فيه.

- المرحلة الابتدائية هي مرحلة دخول الطفل إلى المدرسة وهذه المرحلة مهمة خاصة في حياة الطفل، ذلك لأنه في هذه المرحلة توضع البذور الأولى لنمو شخصية الطفل في مختلف جوانب النمو العقلية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والجمالية ويتكون الإطار العام لشخصيته.

الفرضيات:

- الفرضية العامة:
لبرنامج التربية الإسلامية تأثير إيجابي على سلوك الطفل اليومي خلال مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني).

- الفرضيات الجزئية:

- يلم برنامج التربية الإسلامية للسنة السادسة أساسي بشكل واسع بمجالات السلوك والآداب العامة مقارنة مع المجالات الأخرى.
- اتجاهات المعلمين والعلماء الإيجابية اتجاه برنامج التربية الإسلامية تعكس تأثيرها الإيجابي على سلوك الطفل.
- توجد فروق بين الجنسين في توظيف قيم وآداب السلوك في حياتهم اليومية.
- توجد فروق بين إجابات المعلمين والأولياء حول توظيف الطفل لقيم وآداب السلوك في المحيط المدرسي والأسري.

حدود الدراسة:

- اقتصرت البحث على التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية (الطور الأول والثاني) كنموذج لمعرفة فعاليتها على سلوك الطفل اليومي.

المنهج:

استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي.

أدوات البحث:

استعملت الباحثة تقنية الاستبيان وتقنية تحليل المحتوى.

وحدات تحليل المحتوى المعتمدة من طرف الباحثة:

هناك ثلاث وحدات أساسية هي: وحدة التسجيل، وحدة السياق، وحدة التصنيف.

اختيار العينة:

يشتمل كتاب مناهج التعليم الأساسي للتربية الإسلامية للطور الثاني الصادر عن وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي باعتباره (أي منهاج التعليم الأساسي) المرجع الأساسي الذي يعتمد عليه المعلم في تقديم الدروس.

اعتبرت الباحثة أن عنوان كل درس يمثل وحدة تسجيل بالنسبة للمجال الذي ينتمي إليه، وتم بذلك تصنيف كل الدروس إلى مجالاً وبعداً تكرار عدد الدروس في كل مجال وحساب النسب المئوية، وبعد الحصول على نتائج كمية لكل مجال قامت الباحثة بتحليل كمي حيث حاولنا إعطاء النتائج تحليلاً وتفسيراً واضحاً.

تقنية الاستبيان:

اعتمدت الباحثة على الأسئلة المغلقة على طريقة ليكورت.

- احتوى الاستبيان الموجه لتلاميذ السنة السادسة أساسي على معلومات عامة كالجنس، والسن والحضور إلى المدرسة والحالة الاجتماعية للوالدين وعدد أفراد العائلة ونوع السكن بالإضافة إلى 17 سؤالاً.

- والاستبيان الموجه لمعلمي وأولياء تلاميذ السنة السادسة أساسي احتوى على معلومات عامة كالصفة والجنس، والمهمل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس إضافة إلى 7 أسئلة يندرج تحت كل سؤال عنصرتين.

- والاستبيان الموجه لمعلمي ومعلمات تلاميذ السنة السادسة أساسي فيما يخص قياس اتجاهاتهم نحو برنامج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني) يحتوي على معلومات عامة شملت الجنس، العمر، عدد التلاميذ، المهمل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس ويحتوي على 16 سؤالاً.

ميدان البحث:

إجراء الجانب الميداني بولاية بومرداس نظرا للتسهيلات المتوفرة والتي قدمت للباحثة من طرف مفتشي الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي والمعلمين والمعلمات ومساعدتهم في تطبيق الاستبيانات، وتم ذلك في مدارس مختلفة من:

المقاطعة الأولى برج منابل وتضم 20 مدرسة.

المقاطعة الثالثة برج منابل وتضم 16 مدرسة.

المقاطعة الأولى الناصرية وتضم 16 مدرسة.

عينة البحث:

لقد وقع اختيار الباحثة على أقسام السنة السادسة من التعليم الأساسي، نظرا لما تتميز به هذه الفئة من القدرة على التمييز والاختيار، ولكون التلميذ في السنة السادسة أساسي تلقى برنامج التربية الإسلامية وهو ملم بكل المواضيع ابتداء من السنة الأولى أساسي إلى غاية السنة السادسة أساسي.

- بلغت عينة البحث بالنسبة للتلاميذ 200 (منهم 100 ذكور و100 إناث).
- بلغت عينة البحث بالنسبة للمعلمين والأولياء 100 (منهم 50 معلمين و50 ولياً).
- أما فيما يخص عينة البحث في الاستبيان الخاص بمعرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو برنامج التربية الإسلامية فتكونت هي الأخرى من 50 فرد. وقد تم اختيار أفراد العينة من مدارس مختلفة من ولاية بومرداس.

خلاصة عامة حول نتائج الدراسة:

كشفت نتائج البحث عن الآتي:

- قبول الفرضية الأولى التي تنص على أن برنامج التربية الإسلامية يلم بشكل واسع بمجال السلوك والآداب العامة مقارنة مع المجالات الأخرى.
- قبول الفرضية الثانية التي تنص على أن اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية نحو برنامج التربية الإسلامية تعكس تأثيرها الإيجابي على سلوك الطفل.

- قبول الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق بين الجنسين في توزيع قيم وآداب السلوك بحيث سجلت الفروق لصالح الإناث أي أنهن أكثر توزيعاً لقيم وآداب السلوك في الحياة اليومية.
- قبول الفرضية الرابعة التي تنص على وجود فروق حول توزيع الطفل لقيم وآداب السلوك في المحيط المدرسي والأسري حسب إجابات المعلمين والأولياء بحيث سجلت الفروق لصالح إجابات المعلمين، أي توزيع الطفل لتلك القيم والآداب تكون في المحيط المدرسي أكثر منه في المحيط الأسري.
- من خلال الدراسة الميدانية توصلت الباحثة إلى أن برنامج التربية الإسلامية يلم بشكل واسع بمجال السلوك والآداب العامة مقارنة مع المجالات الأخرى، إضافة إلى أن اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية نحو برنامج التربية الإسلامية تعكس تأثيرها الإيجابي على سلوك الطفل.
- إضافة إلى أن توزيع الطفل لقيم وآداب السلوك في حياته اليومية يختلف باختلاف الجنس أي أن الإناث هن أكثر توزيعاً لقيم وآداب السلوك، وفيما يتعلق بالفروق بين إجابات المعلمين والأولياء حول توزيع الطفل لقيم وآداب السلوك في المحيط المدرسي والأسري فقد جاءت لصالح إجابات المعلمين أي أن توزيع الطفل لتلك القيم والآداب تكون أكثر في المحيط المدرسي.

توصيات البحث:

- تدعيم العلاقات الإنسانية وخاصة الوالدين والأقارب والجيران.
- تأكيد أساليب التفاعل الاجتماعي وهي التحية واحترام الغير والتعاون وضروب الخير المختلفة كما تعمل المدرسة على تنمية روح التزاور بين أسر التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس وخاصة في الأعياد والمناسبات.

ثانياً: الدراسات العربية

الدراسة الأولى:

في دراسته حول الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف (دراسة تحليلية للمجتمع السعودي) للدكتور عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، قام الباحث بدراسة نظرية - مكتبية حول الظاهرة. ولقد طرح الباحث مجموعة من الأسئلة تضمنته دراسته تمثلت في:

1. هل يمكن توظيف نظريات السلوك الإجرامي لفهم أسباب الإرهاب والعنف والتطرف؟
 2. ماهي أبرز الأسباب الاجتماعية التي أدت إلى بروز ظاهرة الإرهاب والعنف والتطرف؟
 3. هل يمكن توظيف نظريات الوقاية من الجريمة لفهم العلاقة التكاملية بين مؤسسات المجتمع المختلفة لمقاومة الإرهاب والعنف والتطرف؟
 4. كيف يمكن تفعيل أساق المجتمع المختلفة لإحداث منظومة أمنية متكاملة؟⁽¹⁾
- ولقد هدفت دراسته إلى:

1. توظيف نظريات السلوك الإجرامي لتفسير أسباب الإرهاب والعنف والتطرف.
2. دراسة الأسباب الاجتماعية لبروز ظاهرة الإرهاب والعنف والتطرف، والمداخل النظرية المختلفة لتفسير السلوك الإجرامي.
3. توظيف نظريات الوقاية من الجريمة لتوضيح العلاقة التكاملية بين المؤسسات الاجتماعية والمؤسسات الأمنية.

(1) د. عبد الله بن عبد العزيز اليوسف: الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف (دراسة تحليلية للمجتمع السعودي)، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض المملكة العربية السعودية 2006، ص 11.

4. توضيح دور الأنساق الاجتماعية في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف.
لإنجاز دراسته اعتمد الباحث على منهج الدراسة المكتبية التي تعتمد على الرصد المكتبي المرتبط بالدراسة. ولقد خلص الباحث إلى تعدد مجموعة من العوامل المؤدية إلى انتشار الظاهرة تمثلت في:

أولاً - العوامل الاجتماعية والتربوية، وقد قسمها إلى:

1. انفتاح المجتمع وانتشار البطالة مع غياب القيم.
2. تأخر سن الزواج.
3. عدم وجود مجالات مناسبة لامتصاص طاقات الشباب.
4. المحجرة من الريف إلى المدينة وانتشار الأحياء العشوائية الفقيرة.
5. أزمة التعليم ومؤسساته⁽¹⁾.

ثانياً - العوامل السياسية والاقتصادية:

1. الاعتماد على أسلوب الحل الأمني فقط.
 2. الوصول بصاحب الفكر الحاطي إلى حافة اليأس.
 3. غياب العدالة الاجتماعية.
 4. الظروف السياسية.
 5. تضيق دائرة الشورى والديمقراطية أو انعدامها⁽²⁾.
- ولقد استخلص الباحث من دراسته إلى حصر العوامل المؤدية إلى تشكيل الفكر المتطرف من وجهة نظره إلى:
1. أن أصحاب الأفكار المتطرفة لديهم رغبة جامحة في إقصاء الآخر، فهم الوحيدون القادرون - حسب رؤيتهم - على فهم الحقائق والأمور.
 2. أن أصحاب الأفكار المتطرفة لديهم أحادية في النظر، فالحقائق لديهم ليس لها إلا وجه واحد وطريق الحياة ليس له إلا مسار واحد في رؤيتهم.

(1) المرجع السابق نفسه ص ص (89 - 92).

(2) المرجع السابق نفسه ص ص (92 - 97).

3. أن أصحاب الفكر المتطرف يعملون توجهات عقدية وفكرية تؤكد ما لديهم من قناعات ولا يرغبون في التنازل عنها كما أنهم غير مستعدين للتخلي عنها أو مناقشة الآخرين فيها.

ويعتقد الباحث أن السلوك الشحرف من الممكن أن يتحول إلى سلوك تدميري عند توافر مقومات السلوك العنيف، ويعدد الباحث مقوماتها في خمسة نقاط رئيسية تتمثل في⁽¹⁾:

1. إيديولوجية فكرية تترأط السلوك التدميري المخالف لأعراف المجتمع.
 2. قابلية للإيحاء لتقبل الأفكار وتنفيذها على أرض الواقع.
 3. الفرصة السانعة لتحويل المشاعر السالبة إلى أنماط سلوكية على أرض الواقع.
- أما فيما يخص الأنساق الاجتماعية التي تلعب دورا في مواجهة الفكر المتطرف فيعدها الباحث في:

أولا - النمق الديني:

يرى الباحث أن هذا النمق يمكنه أن يلعب دورا مهما في محاربة التطرف من خلال:

1. تأصيل القيم الاجتماعية النابعة من الشريعة الإسلامية، وإبراز أهمية التكامل الاجتماعي الذي يفرضه الإسلام لضمان أمن الفرد والمجتمع.
2. تقوية الأدوار الإيجابية للشنة الدينية خاصة في ضبط الوسائل الشخصية الذاتية المؤدية للحنوح أو ارتكاب الجريمة.
3. تقوية الجاهب الديني في نفوس الناس بما يتلقونه من وعظ وإرشاد وتوجيه.
4. نشر الوعي الديني بين جميع أفراد المجتمع، الأمر الذي يقرب الناس من دينهم، ويوجب إليهم الالتزام بأحكامه عن فهم وإيمان فيقبيهم ذلك شر الانحراف⁽²⁾.

(1) ص ص 98 - 99.

(2) ص 107.

ثانياً: النسق الأسري:

ويحدد الباحث أدواراً هذا النسق في الوقاية من الجريمة من خلال:

1. التنشئة الدينية.
2. التنشئة الاجتماعية.
3. التنشئة الأخلاقية.
4. التنشئة الثقافية⁽¹⁾.

يسرى الباحث أنه بالإمكان التدخل في النسق الأسري لتحقيق أهداف عبارة الفكر المتطرف عن طريق:

1 - الطالب:

يسرى الباحث أن تفعيل الدور الوقائي للمدرسة في مقاومة السلوك المتطرف يجب أن يقوم على أساس تعويد الطلاب على التعليم الحوارى القائم على التفكير والإبداع.

2 - الأستاذ:

يرى الباحث انه من الضروري انتقاء الأساتذة الذين يقومون بالتدريس بكل دقة وحذر بحيث يتصفون بالفطنة والذكاء والقدرة على إيصال المعلومة الصحيحة للطلاب بالإضافة إلى المقدرة الشخصية التي تمكنهم من استيعاب المتغيرات الحضارية التي يعيشونها وعكسها في المناهج الدراسية بشكل مشرق.

3 - بيئة المدرسة:

يعتقد الباحث أن توفير بيئة تعليمية جديدة تحقق أهداف عبارة والوقاية من التطرف، يحتم وجود مجموعة من العناصر الأساسية التي تحفز على التعلم:

- وجود وسائل متعددة للتعليم من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر وغيرها.
- وجود مكتبة متخصصة تحفز على البحث وتشجع على الدراسة يتوافر فيها جميع المراجع ووسائل التكنولوجيا المتقدمة من الانترنت وغيرها.

3. أن أصحاب الفكر المتطرف يحملون توجهات عقدية وفكرية تؤكد ما لديهم من قناعات ولا يرغبون في التنازل عنها كما أنهم غير مستعدين للتخلي عنها أو مناقشة الآخرين فيها.

ويعتقد الباحث أن السلوك المنحرف من الممكن أن يتحول إلى سلوك تدميري عند توافر مقومات السلوك العنيف، ويعدد الباحث مقوماتها في خمسة نقاط رئيسية تتمثل في⁽¹⁾:

1. إيديولوجية فكرية تبرر أنماط السلوك التدميري المخالف لأعراف المجتمع.
 2. قابلية للإيحاء لتقبل الأفكار وتنفيذها على أرض الواقع.
 3. الفرصة السانحة لتحويل المشاعر السالبة إلى أنماط سلوكية على أرض الواقع.
- أما فيما يخص الأنساق الاجتماعية التي تلعب دورا في مواجهة الفكر المتطرف فيعدها الباحث في:

أولا - النسق الديني:

يرى الباحث أن هذا النسق يمكنه أن يلعب دورا مهما في محاربة التطرف من خلال:

1. تأصيل القيم الاجتماعية النابعة من الشريعة الإسلامية، وإبراز أهمية التكامل الاجتماعي الذي يفرضه الإسلام لضمان أمن الفرد والمجتمع.
2. تقوية الأدوار الإيجابية للتنشئة الدينية خاصة في ضبط الوسائل الشخصية الذاتية المودبة للجنوح أو ارتكاب الجريمة.
3. تقوية الجانب الديني في نفوس الناس بما يتلقونه من وعظ وإرشاد وتوجيه.
4. ... نشر الوعي الديني بين جميع أفراد المجتمع، الأمر الذي يقرب الناس من دينهم، ويحسب إليهم الالتزام بأحكامه عن فهم وإيمان فيقيهم ذلك شر الانحراف⁽²⁾.

(1) ص من 98 - 99.

(2) ص 107.

ثانياً: النسق الأسري:

ويحدد الباحث أدواراً هذا النسق في الوقاية من الجريمة من خلال:

1. التنشئة الدينية.
2. التنشئة الاجتماعية.
3. التنشئة الأخلاقية.
4. التنشئة الثقافية⁽¹⁾.

يرى الباحث أنه بالإمكان التدخل في النسق الأسري لتحقيق أهداف محاربة الفكر المتطرف عن طريق:

1 - الطالب:

يرى الباحث أن تفعيل الدور الوقائي للمدرسة في مقاومة السلوك المتطرف يجب أن يقوم على أساس تعويد الطلاب على التعليم الحوارى القائم على التفكير والإبداع.

2 - الأستاذ:

يرى الباحث انه من الضروري انتقاء الأساتذة الذين يقومون بالتدريس بكل دقة وحذر بحيث يتصفون بالفطنة والذكاء والقدرة على إيصال المعلومة الصحيحة للطلاب بالإضافة إلى المقدرة الشخصية التي تمكنهم من استيعاب المتغيرات الحضارية التي يعيشونها وعكسها في المناهج الدراسية بشكل مشوق.

3 - بيئة المدرسة:

يعتقد الباحث أن توفير بيئة تعليمية جديدة تحقق أهداف محاربة والوقاية من التطرف، يحتم وجود مجموعة من العناصر الأساسية التي تحفز على التعلم:

- وجود وسائل متعددة للتعليم من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر وغيرها.
- وجود مكتبة متخصصة تحفز على البحث وتشجع على الدراسة يتوافر فيها جميع المراجع ووسائل التكنولوجيا المتقدمة من الانترنت وغيرها.

- القاعات الدراسية: يجب أن تكون جيدة التهوية ومريحة وتوجد فيها الإمكانيات الضرورية للعملية التعليمية من وسائل تعليمية وخلافها.
- إعطاء الفرصة للطلاب للمناقشة والحوار والإبداع والاختلاف، فالإبداع ينمو في أجواء الحوار ويموت في مهده في أجواء الدكتاتورية الصارمة.

4 - المناهج الدراسية:

- يعتقد الباحث أنه يجب أن تتوفر مجموعة من الشروط في البرامج الدراسية يحددها في:
- ضرورة وضع خطة استراتيجية للمنهج الدراسي بالتنسيق مع استراتيجية التنمية الشاملة للدولة بحيث تستلهم استراتيجية المنهج أهدافها من استراتيجية التنمية الشاملة للدولة، ويقصد بذلك أن تكون الأهداف التربوية منبثقة من حاجات المجتمع المتغيرة.
- يجب أن يكون هناك تناسق بين مفردات المنهج وعدد الساعات المقررة على الطالب أسبوعيا، حيث إن الإطالة في بعض المناهج قد تسبب للطالب الملل والعزوف عن العملية التعليمية كلها.
- بحسب صياغة المناهج الدراسية عقلية مفتوحة تساعد الأستاذ على طرح الكثير من المواضيع حسب مقتضيات المتغيرة والبعد قدر الإمكان عن القوالب الجاهزة.
- يجب أن تكون المناهج التعليمية قابلة للتعديل حسب مقتضيات العصر وألا تكون قوالب جامدة لا يمكن تغييرها أو المساس بها، فالمناهج الدراسية يجب أن تكون لديها مقدرة على مسايرة الواقع الاجتماعي وتقديم حلول عملية لمشكلاته.
- يجب أن تهدف المواد الدراسية في مجملها إلى تعميق مفهوم الولاء الوطني لدى جميع أفراد المجتمع. ويبرز الدور المهم الذي يجب أن تلعبه المدرسة في تأكيد أهمية عملية التربية الوطنية، حيث إن الأمن يتحقق فقط عندما يشعر الجميع بمسؤوليتهم نحو الوطن.

5 - النسق الاقتصادي⁽¹⁾.

الدراسة الثانية:

في دراسة بعنوان العنف اللفظي "الإساءة اللفظية" تجاه الأطفال من قبل الوالد وعلاقته ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسرة (دراسة وصفية)، قامت الباحثة لسونة عبد الله دنان⁽¹⁾ بدراسة ميدانية هدفت إلى التعرف إلى بعض المتغيرات التي يعتقد أنها ترتبط بالإساءة اللفظية للطفل، وبالتالي محاولة السيطرة عليها والحد من أضرارها حتى ينشأ الأطفال في بيئة أقرب ما يمكن إلى السواء وبالتالي حتى يتمتعوا بأكبر قدر من الصحة النفسية.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، أما البحث فقد كان عبارة عن استبيان مؤلف من 12 سؤالاً يجيب عليها المفحوص بنعم أو لا وقد أعطيت للإجابة نعم نقطة واحدة بينما لم تعط الإجابة لا أية نقطة، وتقسّم هذه الأسئلة إلى زميرتين 6 منها لقياس شدة تأثير الطفل بالإساءة اللفظية الموجهة نحوه، و6 الأخرى تعكس إحساسه بمدى تكرار الإساءة من قبل الوالد. وتم حساب النتائج عن طريق حساب النسب المئوية.

عينة البحث:

تم تطبيق على عينة مؤلفة من 20 طالباً من صف الأول الإعدادي وعينة مؤلفة من 20 طالبة من الصف الأول إعدادي.

فيما يخص فروض البحث فقد تمثلت في:

1. هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث من حيث التأثير بالإساءة اللفظية من قبل الوالد.
2. هناك علاقة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للذكور).

(1) لسونة عبد الله دنان: العنف اللفظي "الإساءة اللفظية" تجاه الأطفال من قبل الوالد وعلاقته ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسرة - دراسة وصفية - ورد في موقع الانترنت، <http://www.nesasy.com/childhood/2005/childhood-111100406.html> فحص في

3. هناك علاقة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للإناث).
 4. هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للذكور).
 5. هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للإناث).
- فيما يخص متغيرات البحث فقد عيّنتها الباحثة في:

جنس الطفل:

1. أنثى، ذكر.
2. التأثير العام: مقارنة بين الجنسين من حيث التأثير العام بالإساءة اللفظية.
3. المستوى التعليمي للأب: 1. أمي، 2. دون الشهادة الثانوية، 3. يحمل شهادة ثانوية فما فوق.
4. مستوى دخل الأسرة: 1. قليل، 2. متوسط، 3. جيد.
5. تكرار الإساءة اللفظية: تعدد المرات التي يسيء فيها الوالد لطفله إساءة لفظية.

أداة البحث:

تمثلت في استبيان مؤلف من 12 سؤالاً يجب عليها المفحوص بنعم أو لا وقد أعطيت للإجابة نعم نقطة واحدة بينما لم تعط الإجابة لا أية نقطة، وتقسم هذه الأسئلة إلى زميرتين 6 منها لقياس شدة تأثير الطفل بالإساءة اللفظية الموجهة نحوه وهي (1، 3، 5، 7، 9، 11). و6 الأخرى تعكس إحساسه بمدى تكرار الإساءة من قبل الوالد. وتم حساب النتائج عن طريق حساب النسب المئوية.

الإطار العملي لنتائج البحث:

الإجابة على الفرضيات ومناقشتها:

1. الفرضية الأولى: هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث من حيث التأثير بالإساءة اللفظية من قبل الوالد. أحاب الطلاب الذكور عن أسئلة

التأثر جميعها وكان مجموع الإجابات نعم = 52. بمقارنة النسبتين بالنسبة المعيارية وجدت الباحثة أن الإناث يتأثرن بالإساءة اللفظية أكثر من الذكور.

وقد فسرت ذلك بأن النتيجة كانت متوقعة إن طبيعة الأنثى وحساسيتها تجعلها تتأثر بالإساءة اللفظية أكثر من الذكر.

2. الفرضية الثانية: هناك علاقة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للذكور) كان جميع أفراد العينة التي طبق عليهم الاختبار ذوي آباء بمستوى تعليم فوق الشهادة الثانوية. أجاب جميع أفراد العينة عن الأسئلة وكان عدد الإجابات نعم = 83.

وقدمت الباحثة تفسيراً لذلك باعتبار أن 69,16% من الناشئين الذكور يتعرضون للإساءة اللفظية من قبل والدهم ذي التحصيل العلمي المرتفع "فوق الشهادة الثانوية"، هذه النتيجة لم تكن متوقعة إذ يفترض أن ينخفض استخدام الوالد للإساءة اللفظية كلما ارتفع مستواه التعليمي وتعزى هذه النتيجة إلى أمرين الأول الضغوط التي يواجهها الوالد في تأمين سبل المعيشة مهما كان مستواه التعليمي مما يجعله متوتراً في تعامله مع أفراد أسرته، الثاني هو عدم صدق العينة بسبب صغرها.

3. الفرضية الثالثة: هناك علاقة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للإناث) كان جميع أفراد العينة التي طبق عليهم الاختبار ذوي آباء بمستوى تعليم فوق الشهادة الثانوية. أجاب جميع أفراد العينة عن الأسئلة وكان عدد الإجابات نعم = 72 وتفسير ذلك - حسب الباحثة - : إن 60% من الناشئات الإناث يتعرضن للإساءة اللفظية من قبل والدهم ذي التحصيل العلمي "فوق الشهادة الثانوية"، هذه النتيجة لم تكن متوقعة إذ يفترض أن ينخفض استخدام الوالد للإساءة اللفظية كلما ارتفع مستواه التعليمي وذلك للسببين الواردين في التفسير 1.

تفسير الفرضيتين 2 و3: يتعرض الذكور أكثر من الإناث للإساءة اللفظية، والنتيجة كانت متوقعة وذلك لأن الذكر في المجتمعات عموماً يعامل بقسوة أكبر من الأنثى.

4. الفرضية الرابعة: هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للذكور) تراوح دخل العينة من الذكور التي طبق عليهم الاختبار بين (14 جيد) و(8 وسط) كان عدد الإجابات نعم بين ذوي الدخل الجيد = 67 أي بنسبة 90.47% كان عدد الإجابات نعم بين ذوي الدخل المتوسط = 28 وبلغت نسبتها 77.77%.

التفسير: لم تكن هذه النتيجة متوقعة إذ يفترض أن ترتفع النسبة المئوية لتكرار تعرض الناشئ للإساءة اللفظية عند الأسر ذات الدخل المتوسط مقارنة بالأسر ذات الدخل الجيد، وذلك لافتراض أن الدخل الجيد يوفر راحة للأب ويخفف من أعبائه وبالتالي يخفف من تعامله القاسي مع أفراد أسرته. تعزى هذه النتيجة لعدم صدق العينة بسبب صغرها.

5. الفرضية الخامسة: هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للإناث) كان جميع أفراد العينة التي طبق عليهم الاختبار ذوي آباء بمستوى دخل جيد أجاب جميع أفراد العينة عن الأسئلة وكان عدد الإجابات نعم = 72 بنسبة 60%.

التفسير: 60% من الناشئات يتعرضن للإساءة اللفظية في أسر ذات مستوى دخل جيد، هذه النسبة تعد مرتفعة ولم تكن متوقعة حيث يفترض أن تكون نسبة تعرض الناشئات للإساءة اللفظية في الأسر ذات الدخل الجيد منخفضة. تفسير الفرضيتين 4 و5: 90.47% من الذكور الناشئين يتكرر تعرضهم للإساءة اللفظية مقابل 60% من الإناث يتكرر تعرضهن لها في أسر ذات مستوى دخل جيد، كانت هذه النتيجة متوقعة حيث يشيع في المجتمع تعرض الذكور للقسوة أكثر من الإناث.

الدراسة الثالثة:

في دراسة حول العنف على الأطفال في المدارس، نحو آلية لإلغاء العقاب المدرسي. قامت ماجدة الجبيلي⁽¹⁾ بدراسة ميدانية حول العنف المدرسي واقعه، أثاره ودور العامل الصحي الاجتماعي وهي دراسة ميدانية أجريت في المدارس الابتدائية الرسمية والخاصة في ضاحية بيروت الجنوبية 2001 - 2002.

ولقد هدفت الدراسة إلى:

- معرفة صورة المدرسة في ذهن التلميذ.
- معرفة أنواع الحالات التي بسببها يعاقب التلاميذ.
- معرفة أنواع العقوبات التي تمارس فعلا على بعض التلاميذ.
- معرفة مدى استخدام العقوبات كوسيلة لتقويم سلوك التلميذ وزيادة تحفيزه العلمي.
- معرفة شعور التلاميذ بإزاء العقوبات.
- موقف الأهل من العقوبات الجسدية المدرسية.
- الكشف عن انتهاكات حقوق الطفل داخل أهم المؤسسات التربوية والتي هي المدرسة.

منهجية العمل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الاستقصائي التحليلي حيث ترى أنه يظهر تواجد العقاب كما "ونوعا" كما استخدمت المنهج الإحصائي العملي من حيث أنه يبين التعبير عن طريق الرسم عن الموضوع المعني دراسته.

التقنيات المتبعة:

العينة، تمثلت العينة في:

- عينة المدارس: 16 مدرسة.
- عينة التلاميذ: 184 تلميذا.

(1) ماجدة الجبيلي: العنف على الأطفال في المدارس، نحو آلية لإلغاء العقاب المدرسي ندوة وطنية متخصصة حول العنف على الأطفال في المدارس، 3 ديسمبر 2005.

- عينة المدرسين: 71 مدرسا.
- عينة المدراء: 16 مديرا.

أدوات البحث:

الاستمارة: وطبقت على:

- التلاميذ.
- المدرسين.
- المدراء.
- الرسم التعبيري والذي طبق على:
- التلاميذ.
- الملاحظة والتي طبقت على:
- صعيد الإمكانات المادية للمدرسة
- صعيد العلاقات الإنسانية

نتائج الدراسة:

قسمت الباحثة النتائج إلى المحاور التالية:

1. تعرض التلاميذ للعقاب.
2. أنواع العقاب.
3. أسباب العقاب.
4. أثر العقاب في تقويم سلوك التلميذ.
5. أثر العقاب على نفسية التلميذ.
6. موقف الأهل من العقاب.

أولا: تعرض التلاميذ للعقاب:

- وجدت الدراسة أن 54.4% من التلاميذ تعرضوا للعقاب البدني.
- 16% من التلاميذ تعرضوا للعقاب البدني أكثر من 10 مرات.
- 95% من التلاميذ تعرضوا للعقاب البدني أكثر من 10 مرات.

- 32% من المدرسين أكدوا معاقبتهم للتلاميذهم.
- 72.5% من المدراء أكدوا معاقبة المدرسين للتلاميذ.
- 44% من المدراء أكدوا معاقبتهم للتلاميذ.

ثانياً: أنواع العقاب:

- الركوع على اللوح.
 - الضرب بالمسطرة.
 - إرساله عند الناظر.
 - الوقوف خارج الصف.
 - الصراخ.
 - التأنيب أمام الرفاق.
 - توجيه الالهانات.
 - شد الأذن.
 - الصفع على الوجه.
 - الصفع على الرقبة.
 - شد الشعر.
- ومن الملفت أن بعض التلاميذ عمدوا إلى ذكر أنواع عقوبات غير مذكورة في

الاستمارة ومنها:

- الركل بالرجل.
- الركوع على البطن.
- لبط البطن.
- الضرب على الرأس.
- المشي "بطة".

أسباب العقاب:

- عدم القيام بالواجبات المدرسية.

- الكلام البذيء.
- الضحك من دون سبب.
- نسيان الكتب والدفاتر.
- ضرب الرفاق.
- الكلام في الصف.

أثر العقاب في تقويم سلوك التلميذ:

أكد 32% من المدرسين و68.5% من المدراء أثر العقاب في تقويم سلوك التلميذ وزيادة تحصيله العلمي، ولكن 81% من المدراء و49% من المدرسين يرون أن التلميذ عاد لنفس التصرف حتى بعد معاقبته.

أثر العقاب على نفسية التلميذ:

- الخوف.
- الغضب.
- البكاء.
- الخجل.
- إتلاف الأدوات المدرسية بنسبة 34.2%.
- مشاكسة المدرسين بنسبة 40.2%.

موقف الأهل من العقاب:

- إن معظم التلاميذ لا يخشون أهلهم في حال معاقبتهم، إلا إذا كان العقاب مؤذيا.
- إن الحد الأقصى لردود فعل الأهل تجاه العقوبات المدرسية هو الهجي إلى المدرسة والاستفسار عن السبب.
- من الملفت وجود عدد من الأهل بنسبة مرتفعة 44% يعطون المعلم الصلاحيات الكاملة لتأديب ولدهم وتشجيعهم على عقابه.

النتائج العامة للدراسة:

- بأن تلاميذ صف الخامس الابتدائي في مدارس ضاحية بيروت الجنوبية يتعرضون لأنواع مختلفة من العقوبات المعنوية والبدنية من قبل كل من المدرس والناظر والمدير في المدرسة، بالرغم من الاتفاقيات التي وقع عليها لبنان في هذا الإطار.
- أن العقاب لا يشكل عاملاً حقيقياً في تقويم سلوك التلميذ وزيادة تحصيله العلمي.
- أن للعقوبات البدنية والمعنوية العديد من الآثار السلبية التي تؤثر على سلوك الطفل وغموه النفسي والاجتماعي.
- أن العقاب يمارس في كافة أنواع المدارس، وبغض النظر عن مستواها الاقتصادي ولكن بنسب متفاوتة.

الدراسة الرابعة:

في دراسة حول مدى تأثير العنف الأسري على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة⁽¹⁾ حاول الباحث أن يتعرف على مدى تأثير العنف الأسري الذي يصدر من أفراد الأسرة تجاه بعضهم البعض على السلوك الانحرافي الذي يكتسبه الأبناء. وذلك بهدف الوقوف على طبيعة ذلك التأثير ورصد أبعاده وآثاره⁽²⁾.

لقد حدد الباحث مجموعة من الأهداف لدراسته تمثلت في:

1. التعرف على أنماط العنف الأسري الذي تتعرض له طالبات المرحلة المتوسطة (البدني - اللفظي - الإهمال).
2. معرفة آثار العنف الأسري على السلوك الانحرافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

(1) محمد بن مسفر القرني، مدى تأثير العنف الأسري على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإنسانية والاجتماعية. عدد خاص بمناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية لعام 1426هـ/2005م.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 15.

3. إيجاد العلاقة بين أنواع العنف الأسري والسلوك الانحرافي للطالبات.
4. إمكانية تقديم نموذج تنبؤي يمكن من خلاله التنبؤ بمعرفة السلوك الانحرافي من خلال أنواع العنف الأسري⁽¹⁾.

فرضية الدراسة:

انطلق الباحث من فرضية صاغها كالتالي:

كلما زاد التعرض للعنف داخل الأسرة بأنواعه، سواء الذي يقع مباشرة على الأبناء أو المشاهد، كلما زادت احتمالية ظهور السلوك الانحرافي لديهم.

ولقد حدد مجالات إجابة هذه الفرضية على مجموعة من الأسئلة عددها في:

1. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين العنف البدني وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
2. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين العنف اللفظي البدني وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
3. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين الإهمال وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
4. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين العنف العائلي وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
5. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين العمر ومظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
6. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين عدد أفراد الأسرة وبين الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
7. هل يمكن التنبؤ بالسلوك الانحرافي للطالبات اللاتي تعرضن أو شاهدن العنف الأسري؟

(1) للمرجع السابق نفسه، ص 18.

حدود الدراسة:

أجرى الباحث دراسته على طالبات المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 1424 - 1425هـ بمدينة مكة المكرمة من خلال عينة اختيارية من المدارس المتوسطة. كما تم جمع البيانات من عينة الدراسة في المدارس المستهدفة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1424 - 1425 هـ وعلى هذا فقد اقتضت الدراسة على الطالبات المنتظمات بالدراسة للمرحلة المتوسطة في ذلك العام الدراسي⁽¹⁾.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بطريقة المسح الاجتماعي.

عينة البحث:

اختار الباحث 7مدارس للمرحلة المتوسطة، بلغ المجتمع الأصلي للدراسة 24784 أخذ منه عينة قدرت بـ 50 طالبة من كل مدرسة ليبلغ المجموع الكلي لعينته 350 طالبة.

أداة البحث:

قام الباحث بتصميم استمارة بغرض قياس المتغيرات المستقلة والتابعة لدراسته⁽²⁾. تكونت استمارته من 3 أجزاء: الأول: احتوى على البيانات الأولية، الثاني: احتوى على 30عبارة لقياس المتغيرات المستقلة التي حددها في: العنف البدني، العنف النفسي، العنف، الإهمال، بواقع 10عبارات لكل متغير مستقل.

الجزء الثالث تكون من 15عبارة تقيس المتغير التابع والذي حدده في الانحراف السلوكي.

التحليل الإحصائي:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية مستعينا ببرنامج SPSS.

(1) المرجع السابق نفسه، ص 19.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 35.

نتائج الدراسة⁽¹⁾:

- أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة تمثلت في:
1. ارتباط بين المستوى التعليمي والانحراف، بحيث تبين للباحث أن معظم عينة البحث تقل تقديرهم عن جيد وهو ما يدل - حسب - عن انخفاض المستوى التعليمي لدى الطالبات اللاتي لديهن انحرافات سلوكية.
2. لا تعاني عينة الدراسة من تأخر دراسي على الرغم من انخفاض مستوى تحصيلهم.
3. لوحظ تدني في مستوى الدخل الشهري للعينة مقارنة مع عدد أفراد الأسرة.
4. صرح أفراد العينة بأنهم تعرضوا أو شاهدوا العنف بأشكاله المختلفة: العنف اللفظي، العنف البدني والإهمال.
5. أظهر أفراد العينة سلوكيات منحرفة تمثلت في: المشاجرات، الغش، الكذب، الشتم ومخالفة النظام.
6. أكثر السلوكيات المنحرفة التي مارسها أفراد العينة تمثلت في: تمزيق ممتلكات الزميلات، المعاكسة عن طريق التلفون، إتلاف ممتلكات المدرسة.
7. أقل السلوكيات المنحرفة تمثلت في: المشاجرة، الاعتداء على المدرسات والكذب. والملاحظ - حسب الباحث - رجحان السلوكيات المنحرفة مما ربطه بالعلاقة بين العنف الأسري وتلك السلوكيات.

الدراسة الخامسة:

- في دراسة مبارك محمد بن مظفر الشامسي "حول القيم والمناهج الدراسية"⁽²⁾ قام الباحث بدراسة تلك العلاقة من خلال الانطلاق من التساؤل التالي:
- أ. ما هي أكثر القيم التي ركزت عليها المناهج محل الدراسة؟

(1) للمرجع السابق نفسه، ص ص 38 - 45.

(2) مبارك محمد بن مظفر الشامسي "حول القيم والمناهج الدراسية" ورد في موقع الانترنت:

www.alshami.net فحص في 6 جوان 2008.

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:
- تحليل القيم السياسية في المناهج الدراسية موضع الدراسة؟
- التعرف على أبرز القيم السياسية في المناهج الدراسية لدولة الإمارات العربية المتحدة؟

منهجية الدراسة:

- اعتمد الباحث على منهجين في دراسة:
- المنهج الوصفي: وكان استخدام هذه المنهج في الإطار النظري.
- منهج تحليل المضمون: استخدم الباحث هذا المنهج في تحليل مضامين المناهج الدراسية محل الدراسة، واتباع الأسلوب الكيفي في دارسته، مركزاً على الدروس المقررة والصور والرسومات والأسئلة.

القيم السياسية التي ارتكز عليها الباحث في الدراسة:

1. التعاون
2. العلاقة بين الحاكم والمحكوم.
3. العمل.
4. الطاعة.
5. علاقة الفرد بمؤسسات الدولة.
6. قيم المشاركة.
7. التوجهات العالمية.
8. البعد العربي.
9. الحرية.
10. الولاء والانتماء.
11. الوحدة.
12. المسؤولية الجماعية.

المقررات الدراسية محل الدراسة هي:

مقررات اللغة العربية وكتب المهارات اللغوية والتدريبية للصف الأول والثاني من التعليم الأساسي مجزئتهما الأول والثاني، والصف الثالث أيضاً لكن الجزء الأول فقط لعدم تمكيني من الحصول على الجزء الثاني أثناء كتابة الدراسة. وكذلك مقررات التربية الوطنية للصف الأول والثاني والثالث من التعليم الأساسي.

ولقد وقع اختيار الباحث على منهج اللغة العربية والتربية الوطنية لأن الأول يحتوي على معلومات ودروس كثيرة ومتنوعة كما أن عدد الحصص الأسبوعية للغة العربية يفوق باقي المواد إذ تصل في الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى إلى 196 حصة في العام الدراسي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة - حسب الباحث - في كونها تسعى لمعرفة القيم التي تبنيها المقررات الدراسية في الأجيال الصاعدة في الدولة، فما يتم تلقيه من قيم ومبادئ سيظل مؤثراً على توجهاتهم المستقبلية وأرائهم السياسية، كما أن وضع هذه القيم في المراحل الأساسية الأولى قد يتبعه تعمق فيها بالمراحل الدراسية القادمة، علماً أن المناهج للمراحل الثلاث الأساسية تعتبر ذات مناهج مستحدثة ضمن خطة وزارة التربية والتعليم لتطوير المناهج.

كما أن هذه الدراسة ستغطي بعض الفراغ الموجود في المكتبة العربية حيث أنها فقيرة بمثل هذا النوع من الدراسات.

نتائج الدراسة:

- اتضح للباحث التأثير العالمي على وضع المناهج الدراسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك من خلال زيادة التوجهات العالمية فيها وهذا ما يعد أحد نتائج العولمة والانفتاح الذي تعيشه الدولة، وأيضاً قيم المشاركة والتي هي نتاج للدعوات المستمرة (الداخلية والخارجية) للتوجه الديمقراطي.
- سمعت المناهج - حسب الباحث - إلى تشجيع قيم الولاء والتعاون لدى الطالب بالترج، فبدءاً بالأسرة ثم أخذاً يمتد إلى المجتمع العام.

- بحث المناهج محل الدراسة على الولاء للدولة الاتحادية وتجاهلت الولاء للإمارة والولاء القبلي.
- رفعت المناهج المبحوثة من قيم العمل والإخلاص فيه، كما دعت للعمل الجماعي ضمن روح الفريق الواحد المتكامل، وأيضاً شجعت على العمل اليدوي ولكن ربطت بين العمل اليدوي والحرف القديمة التي عزف عنها مواطنو الإمارات.
- المناهج الدراسية بينت للطالب أن مؤسسات ومرافق الدولة هدفها تحقيق النفع العام للمجتمع، وله الحق في الاستفادة منها، ويجب عليه المحافظة على عليها من أجل تحقيق ذلك الهدف.

الدراسة السادسة:

دراسة حول المناخ المدرسي والدافعية⁽¹⁾:

لمعرفة العلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح قام الدكتور عبد الله بن طه الصافي بدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في المملكة العربية السعودية.

ولقد حدد مشكلة دراسة كمايلي:

أ. هل توجد علاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية؟

ب. هل توجد علاقة بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية؟

وتوصل الباحث إلى:

- إن دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات المدرسة الثانوية يتوقف إلى حد كبير على المناخ المدرسي.

(1) د. عبد الله بن طه الصافي: المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. ورد في موقع الانترنت:

- إن المناخ المدرسي الذي يقابل احتياجات الطالب ويحقق توقعاته سوف يؤدي إلى تحقيق إنجاز عال مع طموحات مرتفعة تتوافق مع قدراته وإنجازاته.
- بينما المناخ المدرسي الذي يكرهه التلميذ لعدم احتوائه على خبرات محبة إلى نفسه ويفشل في مقابلة احتياجاته سوف يؤدي إلى إنجاز أقل ومستوى طموح منخفض.
- الطلاب ذوو المناخ المدرسي المفتوح يتجنبون العلاقات الاعتمادية على الارتكاس على الآخرين: ويميلون إلى مواجهة المشكلات ومحاولة حلها، كما أكدت هذه الدراسة أيضا أنهم يتميزون بمستوى طموح مرتفع وهذا يشير إلى أنهم يميلون إلى الكفاح، ونظرتهم إلى الحياة فيها تفاؤل والاعتماد على النفس. وتؤكد النتائج كذلك على أهمية دور المعلم في تنمية الدافع للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب وذلك من خلال توفير الجو الملائم للعملية التعليمية وأيضا من خلال ما يصدر عنه من سلوكيات تشكل مناخ التفاعل الموجب بينه وبين طلاب في حجرة الدراسة، ويتكون ذلك بخلق جو من الود والترابط والتعاون.

ثالثاً: الدراسات الغربية

الدراسة الأولى:

أجرى سيرجيو بنهيرو، الخبير المستقل الذي عينه الأمين العام دراسة معمقة عملاً بقرار الجمعية العامة 572002، وهدفت تقديم صورة شاملة للعنف ضد الأطفال ويقترح توصيات لمنع هذه المسألة والتصدي لها.

وقدم التقرير معلومات عن وقوع مختلف أنواع العنف ضد الأطفال داخل الأسرة والمدارس ومؤسسات الرعاية البديلة ومرافق الاحتجاز والأماكن التي يعمل فيها الأطفال والمجتمعات المحلية. والدراسة مصحوبة بكتاب يقدم معلومات أكثر تفصيلاً عن الدراسة.

وقد أعدت الدراسة من خلال عملية قائمة على المشاركة شملت مشاورات إقليمية ودون إقليمية ووطنية واجتماعات مواضيعية للخبراء وزيارات ميدانية. كما قدمت العديد من الحكومات ردوداً شاملة لاستبيان أحيل إليها من جانب الخبير المستقل في عام 2004⁽¹⁾.

ولاية الدراسة ونطاقها

طلبت الجمعية العامة، في عام 2001، بناء على توصية لجنة حقوق الطفل، من الأمين العام أن يجري دراسة معمقة بشأن مسألة العنف ضد الأطفال وأن يضع توصيات لتنظر فيها الدول الأعضاء لاتخاذ الإجراءات المناسبة. وفي شباط/فبراير 2003، تم تعيين الخبير باولو سيرجيو من قبل الأمين العام لقيادة هذه الدراسة. ويتناول التقرير العنف ضد الأطفال داخل أطر مختلفة: الأسرة، المدارس، مؤسسات

(1) باولو سيرجيو بينهيرو، دراسة الأمين العام للأمم المتحدة، التقرير العالمي بشأن العنف ضد الأطفال، ورد في موقع الانترنت: <http://www.violencestudy.org> فحص في 6 جويلية 2008.

الرعاية البديلة ومرافق الاحتجاز والأماكن التي يعمل فيها الأطفال والمجتمعات المحلية.

ولا يتناول الأطفال في الصراعات المسلحة، إذ أن هذه المسألة تقع في نطاق ولاية الممثل الخاص للأمين العام المعني بالأطفال والصراع المسلح، إلا أنه ينظر في المسائل المتعلقة به، مثل العنف ضد اللاجئين والأطفال المشردين الآخرين.

عملية الدراسة:

لقد قام الباحث بتنفيذ عملية قائمة على المشاركة في إعداد الدراسة، شملت مشاورات دول إقليمية ووطنية واجتماعات مواضيعية للخبراء وزيارات ميدانية. وفي مارس 2004، قام بتعميم استبيان مفصل على الحكومات بشأن النهج التي تتبعها في تناول (العنف ضد الأطفال). وقد تلقى ما مجموعه 131 رداً.

وخلال الفترة ما بين مارس ويولييه 2005 عقدت تسع مشاورات إقليمية لمنطقة البحر الكاريبي وجنوب آسيا وغرب ووسط أفريقيا وأمريكا اللاتينية وشمال أمريكا وشرق آسيا والمحيط الهادئ والشرق الأوسط وشمال أفريقيا وأوروبا وآسيا الوسطى وشرق وجنوب أفريقيا. وقد جمعت كل مشاورة 350 مشاركاً في المتوسط. بمن فيهم وزراء ومسؤولون حكوميون وبرلمانيون وممثلو المنظمات الإقليمية والحكومية الدولية الأخرى وكيانات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية ومؤسسات حقوق الإنسان الوطنية وأطراف أخرى من المجتمع المدني بما في ذلك وصائط الإعلام والمنظمات الدينية والأطفال.

وقد شارك الأطفال في كل مشاورة من المشاورات الإقليمية التي سبقتها جميعاً اجتماعات وضعوا فيها مساهمات وتوصيات للدراسة. وتقارير كل مشاورة إقليمية، بما في ذلك توصيات، موجودة. وعقد أيضاً عدد من المشاورات دون الإقليمية والوطنية.

المعلومات المخفية وغير المبلغ عنها والمسجلة تسجيلاً غير كاف:

يتخذ العنف ضد الأطفال مجموعة من الأشكال ويتأثر بمجموعة واسعة من العوامل من الصفات الشخصية المميزة للضحية والفاعلين، إلى بيئتهم الثقافية

والفعالية. ومع ذلك، لا يزال كثيرا من أنواع العنف الموجه ضد الأطفال خفيا لعدة أسباب. أحد هذه الأسباب هو الخوف: إذ يخشى الكثير من الأطفال الإبلاغ عن حالات العنف الموجه ضدهم. وفي كثير من الحالات، يبقى الآباء، الذين ينبغي أن يحموا أطفالهم، صامتين إذا ارتكب العنف زوج أو أي أحد آخر من أفراد الأسرة، أو فرد آخر أكثر قوة من المجتمع مثل أي صاحب عمل أو ضابط شرطة أو زعيم طائفة.

ويتعرض أطفال كثيرون إلى العنف في الأوساط التعليمية وقد يتعلمون منها العنف، وألقى تركيز وسائل الإعلام على الأحداث المتطرفة، التي تشمل إطلاق النار على أطفال المدارس واختطافهم، بظلاله على المفهوم العام للعنف في المدارس. غير أن إمكانية تعرض الأطفال للعنف المسبب للموت أو الأذى الجسيم في المدارس تعتبر أقل من إمكانية تعرضهم له في منازلهم أو المجتمع الأعم.

ويشمل العنف الذي يمارسه المعلمون، وغيرهم من موظفي المدارس الآخرين، معوافة صريحة أو ضمنية من وزراء التعليم والسلطات الأخرى التي تشرف على المدارس، أو بدون تلك الموافقة، العقاب البدني، وأشكال أخرى من العقوبة النفسية القاسية والمهينة، والعنف الجنسي، والمستند إلى نوع الجنس، وعنف الأقران. ويعتبر العقاب البدني، كالضرب بالسياط أو العصي، ممارسة متبعة في المدارس في عدد كبير من البلدان ويحدث العنف في المدارس أيضا في صورة مشاجرات في الملاعب أو عنف الأقران. ويشجع في بعض المجتمعات النظر إلى السلوك العدواني، بما في ذلك المشاجرات، باعتباره مشكلة تأديبية صغرى. وكثيرا ما يرتبط عنف الأقران بممارسة التمييز ضد الطلاب الذي يأتون من أسر فقيرة أو مجموعات عرقية مهمشة، أو ضد الطلاب الذين يسمون بصفات شخصية معينة (كالمظهر أو الإعاقة الجسدية أو العقلية). ويكون معظم عنف الأقران شفويا، لكن تقع حوادث عنف جسدي أيضا. وتتأثر المدارس أيضا بالأحداث التي تقع في المجتمع الأوسع، كارتفاع معدلات ممارسة سلوك العصابات والأنشطة الإجرامية المتصلة بالعصابات، لاسيما ما يتصل منها بالمخدرات.

التوصيات:

- أ. تشجيع المدارس على اعتماد وتنفيذ مدونات قواعد السلوك التي تطبق على جميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب الذين يواجهون جميع أشكال العنف، واضحة في الاعتبار القوالب النمطية القائمة على نوع الجنس والسلوك والأشكال الأخرى من التمييز؛
- ب. ضمان أن يستخدم مدراء المدارس والمدرسين استراتيجيات التدريس والتعلم الخالية من العنف، وأن يعتمدوا أساليب إدارة للفصل وتدابير للانضباط غير مبنية على الإخافة أو التهديد أو الإذلال أو القوة البدنية؛
- ج. منع وتقليص العنف في المدارس عن طريق برامج محددة تتصدى للبيئة المدرسية بكاملها، ويشمل ذلك تشجيع بناء المهارات مثل النهج الخالية من العنف في حل الصراعات، وتنفيذ السياسات المناهضة للترهيب، وتشجيع احترام جميع أعضاء مجتمع المدرسة؛
- د. ضمان أن تكون المناهج وعمليات التدريس والممارسات الأخرى متوافقة بالكامل مع شروط ومبادئ اتفاقية حقوق الطفل، وخالية من الإشارات التي تشجع العنف والتمييز، في أي مظهر من مظاهره، بطريقة إيجابية أو سلبية.

الدراسة الثانية:

في دراسة مهمة حول المناخ المدرسي والعنف على مستوى العديد من الدول (دراسة دولية مقارنة) قام المرصد الدولي للعنف في الوسط المدرسي⁽¹⁾ بإجراء دراسة دولية على ثلاثة دول من الجنوب هي: بوركينا فاسو، البرازيل، جمهورية جيبوتي. ومن الشمال: فرنسا والبلجيترا. عنوان الدراسة بـ "العنف في المدرسة: بعض التوجهات من أجل نقاش علمي عالمي".

(1) Eric Debarbieux, *La violence à l'école: quelques orientations pour un débat scientifique mondial*. International journal on Violence and Schools, premier Numéro, France, 2006 p22.

انطلقت الدراسة من محاولة معرفة توزع العنف في العالم بين بيتين سوسيوولوجيتين مختلفتين هما البيئة الشمالية مما تمثله من غنى وقوة اقتصادية وبيئة جنوبية مما تمثله من فقر. ولهذا فقد صاغ إيريك دوباربيو فرضية انطلق منها فتمثلت في أن العنف المدرسي متوزع بشكل غير متكافئ عالمياً، تبعاً لأنماط التوزيع غير العادل للاقتصاد (العولمة غير المتكافئة).

العينات:

- فرنسا: 11147 تلميذاً من سن 12 إلى 16 سنة، مؤسسات ثانوية شعبية إضافة إلى 2714 تلميذاً من سن 9 إلى 12 سنة في 23 مدرسة ابتدائية.
- إنجلترا: 2714 تلميذاً في 16 مؤسسة تربوية ثانوية.
- البرازيل: 9800 تلميذاً من 12 إلى 16 سنة
- بوركينا فاسو: 304 راشد و1125 تلميذاً موزعين من مستوى السادسة إلى النهائي (12 - 19 سنة) بمجموع 80 مؤسسة.
- جيبوتي: 1699 تلميذاً من 9 إلى 14 سنة من 19 مدرسة

النتائج:

في البرازيل:

- تمثل التلاميذ البرازيليين للعنف الذين يتراوح سنهم من 12 إلى 16 سنة أقل قوة من نظرائهم الفرنسيين. فـ 31.1% من التلاميذ الفرنسيين (العينات البحثية) في مقابل 12.4% من البرازيليين يعتقدون أن العنف موجود بشكل كبير جداً في مؤسساتهم التربوية. أما بالنسبة للتلاميذ الانجليز فإن 26% منهم يذهبون إلى نفس التصور. وهو ما يعتبر أقل من فرنسا وأكثر من البرازيل.
- حسب التلاميذ البرازيليين فإن كل أبعاد المناخ المدرسي تعتبر جيدة. وما يشد انتباه الباحث هو أنه على الرغم من الحالة الاقتصادية الهشة والمتخلفة للتلاميذ البرازيليين إلا أن تصوراتهم إيجابية عن مؤسساتهم المدرسية أي اعتبار أن مناخاً مدرسياً جيداً يسودها. وهي نتيجة أولى بالنسبة لهذه الدراسة الدولية المقارنة⁽¹⁾.

- حوالي 25% من التلاميذ في فرنسا وفي إنجلترا يعتبرون أنهم ضربوا في مقابل 4.8% في البرازيل.
- 23% من التلاميذ في فرنسا وفي إنجلترا صرحوا أنهم شتموا بطريقة عنصرية في مقابل 9% في البرازيل. (في فرنسا حوالي 75% وفي إنجلترا 65%).
- السلم المدرسي يتظاهر في علاقة جيدة مع الأساتذة في البرازيل منه في فرنسا.

في جيبيوتي:

- على الرغم من الحالة الاقتصادية والاجتماعية السيئة التي يعيشها التلاميذ في جيبيوتي إلا أن الباحث لاحظ أن هناك مناخاً مدرسياً جيداً يسود في المدارس الجيبوتية⁽¹⁾.
- حوالي 46% من التلاميذ الجيبوتين يرون أن مدرستهم "رائعة".
 - 33.6% يعتقدون أنها "جيدة".
 - في المجموع 82.4% من التلاميذ يصنفون مدرستهم في مرتبة عليا من ناحية التمثل الإيجابي.
 - 6.8% - فقط - يعتبرون أنها سيئة.
 - يعتقد 51% من التلاميذ الجيبوتين أن أساتذتهم "رائعين" في المقابل فإن ثلث هذه النسبة سجلت عند التلاميذ الفرنسيين.
 - 76% من التلاميذ الجيبوتين يعتقدون أن علاقاتهم مع أقرانهم جيدة في مقابل 66% في فرنسا.
 - الشتم بين التلاميذ الجيبوتين بلغ 40%، في المقابل فقد بلغ بين التلاميذ الفرنسيين 78%.
 - صرح 25.4% من التلاميذ الجيبوتين أنهم ضربوا من طرف زميل لهم، في المقابل بلغت تلك النسبة بين التلاميذ الفرنسيين 50% في الابتدائي.
 - 42.6% من التلاميذ الجيبوتين عيروا أنه تمت سرقتهم، في مقابل 51% في فرنسا.

بوركينافاسو:

- حسب تصريحات التلاميذ والأساتذة فإن العنف شبه غائب في المدارس البوركينية.
- 61% من التلاميذ يعتقدون أنهم لم يتعرضوا للعنف.
- 28.8% يعتقدون أنه موجود بشكل ضعيف.
- أما نسبة الذين يعتقدون بأنه يوجد بشكل قوي فبلغت 2%.

خاتمة الجزء:

بينت الدراسات المعروضة - سواء كانت جزائرية، عربية أو أجنبية - وضعية المناخ المدرسي السلبي والإيجابي ضمن بعد العنف الممارس في المؤسسات التربوية.

كما حاول البعض منها تحليل مضامين بعض المناهج والمقررات الدراسية من حيث مدى نجاعتها في تشكيل ثقافة مسالمة تؤثر فيما بعد على طبيعة السلوكيات داخل المدارس. والعواقب التي تحول دون الوصول إلى برامج مدرسية فاعلة في ضبط سلوك التلميذ. لتحقيق حالة من المناخ المدرسي الإيجابي البعيد عن كل توترات.

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولاً: أبعاد المناخ المدرسي في الدراسة

بالاعتماد على "جانسوز، جورج وبارون"⁽¹⁾ فإننا نستخدم في بحثنا المؤشرات التالية لقياس أبعاد المناخ المدرسي - المناخات الفرعية -

1. البعد العلائقي.
2. البعد التربوي.
3. الشعور بالأمن.
4. العدل.

ثانياً: منهج الدراسة:

المنهج يعني مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الحصول على الحقيقة في العلم أي أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، والمناهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف طبيعة المواضيع، ولهذا توجد عدة أنواع من المناهج العلمية⁽²⁾.

تعتمد دراستنا على المنهج الوصفي "لأن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ووصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، والتعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجتها"⁽³⁾.

(1) أنظر فصل الرسائل السابقة.

(2) بوحوش عمار وآخرون، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص 43.

(3) جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984، ص 135.

مع استخدام أداة رئيسية وهي الاستمارة التي تم تصميم فقراتها لتحقيق أهداف البحث. ولقد تم الاستعانة بالمنهج الإحصائي لعرض النتائج التحصل عليها للتمكن فيما بعد من تفسيرها.

إن موضوع البحث هو الذي يفرض على الباحث استخدام منهج معين دون غيره يمكنه من دراسة موضوعه دراسة علمية سوسولوجية، لذلك فتحديد المنهج و/أو المناهج المستخدمة في البحث تعتبر خطوة هامة وضرورية لتوضيح الطريق التي سوف يتبعه الباحث في مسار بحثه للوصول إلى إجابات عن الأسئلة التي يطرحها في بداية بحثه. لذلك فإن بحثنا هذا سوف يستخدم المنهج الوصفي التحليلي، الذي يمكننا من وصف الظاهر محل الدراسة والبحث على اعتبار جدة هذا الموضوع في الدراسات السوسولوجية في الجزائر.

ثالثا: عينة الدراسة:

المجال المكاني:

اختبرنا ولاية من الشرق الجزائري تتميز بالطابع المحافظ من ناحية التقاليد والعادات الاجتماعية. وكان اختيارنا موجهًا مسبقًا والهدف هو معرفة تأثير تلك النماذج الاجتماعية على سلوك التلاميذ في المدارس. كما أردنا أن نعرف هل يمكن أن يؤثر المناخ الاجتماعي العام على أنماط العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية.

المجال البشري:

اختبرنا في البدء 20 أكاديمية و6 ثانويات ثم اخترنا عشوائيًا أكاديميتين وثانويتين. وقمنا داخل تلك المؤسسات بالاختيار العشوائي لعينة من الأفواج التربوية وطبقنا عليه الاستمارات.

بلغ مجموع عينتنا من التلاميذ: 197 تلميذًا.

- عدد التلاميذ في الأكاديمية يمثل في: 58 تلميذًا.

- عدد التلاميذ في الثانوي يمثل في: 121 تلميذًا.

نشير هنا أن بحثنا لا يعتمد على طريقة المقارنة بين المناخ المدرسي في الأكاديمية والثانوي وإنما تعتبر العينة الإجمالية حاصل مجموع المؤسسات.

- بلغ مجموع عينتنا من الأساتذة: 102 أستاذًا.
- عدد الأساتذة في الأكاديمي تمثل في: 14 أستاذًا.
- عدد الأساتذة في الثانوي تمثل في: 88 أستاذًا.
- بلغ مجموع عينتنا من الإداريين: 100 إداري.
- عدد الإداريين من الأكاديمي: 18 إداريًا.
- عدد الإداريين من الثانوي: 82 إداريًا.

رابعاً: أدوات جمع البيانات:

1 - الملاحظة:

استخدما هذه الأداة البحثية المهمة في مرحلة الاستطلاع حتى تتمكن من التقرب من الواقع الاجتماعي لظاهرة العنف في المرحلة الثانوية. كما أفادتنا هذه الأداة، في بناء استمارات بحثنا وتعديلها. وهكذا فقد كان استخدامنا لهذه الأداة ذات أهمية بارزة في بحثنا.

2 - المقابلة:

استخدما هذه الأداة المهمة من خلال مقابلة الأساتذة والموظفين الإداريين محاولين معرفة آرائهم وتصوراتهم للظاهرة محل الدراسة. كما قابلنا مجموعة من التلاميذ في المراحل الأولى للبحث. وفي النهاية فقد استخدما هذه الأداة في ملء استمارات بحثنا من طرف أفراد عينتنا.

3 - الاستمارة:

يعتبر الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وللاستبيان أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة لاختبار الفرضيات في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية، وهو يستخدم في دراسة الكثير من المهن والاتجاهات. وأنواع النشاط المختلفة⁽¹⁾.

(1) ملحم سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 258.

اعتمدنا في بحثنا على ثلاثة نماذج من الاستثمارات:

- استثمار موجهة للتلاميذ.
- استثمار موجهة للأساتذة.
- استثمار موجهة للإدارة.

وقد ركزنا في الاستثمار الموجهة للتلاميذ على محاولة الإجابة على تساؤلات بحثنا، وصيغت الأسئلة المحتواة فيها تبعا لمؤشرات معدة مسبقا، أما الاستثمارين الموجهتين للأساتذة وللإدارة، فقد حاولنا أن نركز فيهما على معرفة اتجاهاهم وآرائهم (باختصار تمثلائهم) حول ظاهرة العنف في الأكاديمي والثانوي مع محاولة الكشف على طبيعة العلاقات التربوية التي تجري في المؤسسات. كما حاولنا أن نقيس عن طريقها طبيعة المناخ السائد في المدارس محل الدراسة.

حسرت استثمارنا المطبقة على التلاميذ في مرحلة أولى، وبعدها لاحظنا عدم تماشي بعض الأسئلة مع مجتمع البحث لذلك قمنا بتعديلها وفقا لتلك المعطيات، أما الاستثمار الموجهة للأساتذة وللإدارة فقد بقيت على حالها لوضوحها وتطابقها مع المجتمع البحثي.

خامسا - الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية مجالا هاما من مجالات بحثنا على اعتبار جدة الموضوع من جهة ولحاجتنا لأخذ صورة عن واقع العنف كما هو موجود ميدانيا. لقد قمنا بالتزول ببعض من ثانويات وإكماليات مدينة بشرق البلاد، واتصلنا بالمدرسين الإداريين وبعض الأساتذة،

لقد مثلت المرحلة الاستكشافية أهمية خاصة لنا، إذا مكنتنا من:

1. التعرف عن قرب عن الظاهرة وأبعادها الأولية.
2. بناء تصورات أكثر واقعية عن الظاهرة بعد دراستها من الجانب النظري.
3. تحويل المشكلة التربوية والمدرسية إلى موضوع بحث سوسيولوجي، أي إنجاز الانسقالة العلمية الضرورية لبناء الموضوع وتجاوز الحس المشترك. من خلال تفكيك المشكلة وإعادة بنائها.

وفي كسل الأحوال فإن هذه الدراسة كانت لها فائدها الكبرى في توجيهنا التوجيه الصحيح أثناء بناء الخطوات المنهجية والنظرية لكامل البحث.

سادسا - تساؤل البحث:

نظرا لطبيعة الظاهرة التي ندرسها وقلة الدراسات النظرية من جهة والدراسات المسحية الإحصائية من جهة ثانية، فإننا ارتأينا أن نصيغ سوالا علميا نحاول - من خلاله - الكشف عن طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية.

تساؤل البحث ومؤشرات:

اخترنا التساؤل التالي:

1. ما واقع المناخ المدرسي السلبي السائد في المدارس الجزائرية؟
- المناخ المدرسي السلبي/الإيجابي في العلاقات بين:
 - التلاميذ والأساتذة.
 - التلاميذ والإدارة.
 - الأساتذة والتلاميذ.
 - الإدارة والتلاميذ.
 - الإدارة والأساتذة.
- لقد ارتأينا للتحكم في الموضوع بشك جيد ولقياس هذا المناخ أن نلحقه بمجموعة من المؤشرات الدالة عليه.

قام الباحث بوضع مجموعة من المؤشرات في:

- التقدير العام للتلاميذ لمؤسساتهم.
- أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ.
- الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير.
- تقدير الأساتذة العام للعنف في المؤسسة التربوية.
- تصور الأساتذة لعنف التلاميذ.
- تصور الأساتذة لدور الإدارة في العنف.
- تقدير الإدارة العام للعنف في المؤسسة التربوية.

الأبعاد:

- البعد العلائقي:

- التلاميذ بعضهم ببعض.
- التلاميذ والأساتذة.
- التلاميذ والإدارة.
- الأساتذة والتلاميذ.
- الإدارة والتلاميذ.
- الإدارة والأساتذة.

قام الباحث بوضع مجموعة من المؤشرات في:

- التقدير العام للتلاميذ لمؤسستهم.
- رأي التلاميذ للعنف. مؤسستهم (الزملاء، الأساتذة، الإدارة).
- أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ.
- الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير.
- تقدير الأساتذة العام للعنف في المؤسسة التربوية.
- تصور الأساتذة للعوامل الخارجية والداخلية المؤدية إلى عنف التلاميذ.
- تصور الأساتذة لعدم قيام الإدارة بدورها في الحد من عنف التلاميذ.
- تقدير الإدارة العام للعنف في المؤسسة التربوية.
- تصور الإدارة لأشكال عنف التلاميذ.
- تصور الإدارة لدور الأساتذة في عنف التلاميذ.
- البعد التربوي:
- التعلم بشكل جيد.
- الشعور بالأمن داخل المؤسسة.
- العدل:

- من ناحية العقوبة التي يسلطها الأستاذ على التلاميذ.
- من ناحية العقوبة التي تسلطها الإدارة على التلاميذ.

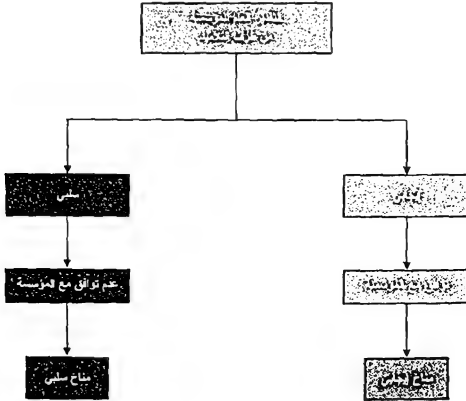
1 - التقدير العام للتلاميذ لمؤسستهم: (إيجابي/سلبي)

هذا المؤشر يعرفنا على تقدير التلاميذ لمؤسستهم سواء بشكل إيجابي أو

سلبى، وتبعاً لذلك فطبيعة التقدير توضح لنا على وجود انتماء إيجابى للمؤسسة أو العكس. وهو ما سيؤثر على طبيعة المناخ المدرسي السائد.

مخطط رقم 13

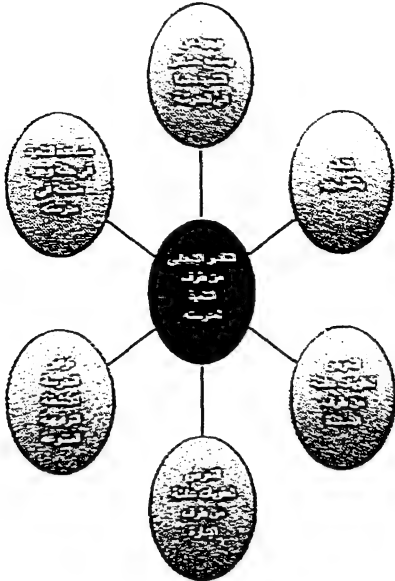
بوضوح التقدير العام للمؤسسة من طرف التلاميذ

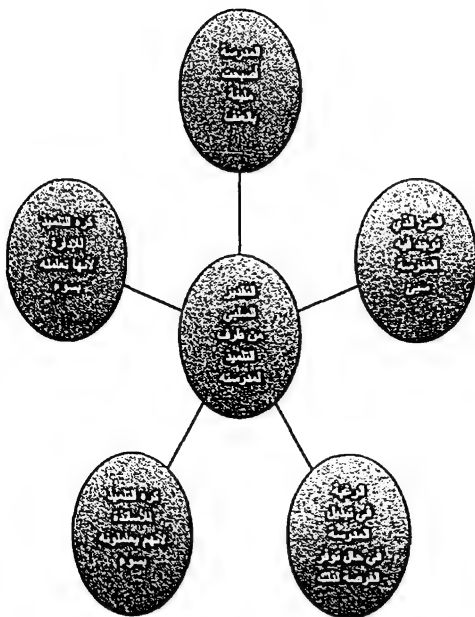


يشتمل على مجموعة من المؤشرات الفرعية تتمثل في:

- التعلم بشكل جيد في المدرسة.
- التعرض لعقوبات عادلة من طرف الأساتذة.
- التعرض لعقوبات عادلة من طرف الإدارة.
- توفير المدرسة للأنشطة الترفيهية المتنوعة.
- مساعدة التلميذ في حالة وجود مشكلة في مدرسته.
- وجود من يستمع لمشاكل التلميذ دائماً في المدرسة.

- الحديث الحديث الحديث الحديث
- الحديث الحديث الحديث الحديث
- الحديث الحديث الحديث الحديث
- الحديث الحديث الحديث الحديث
- الحديث الحديث الحديث الحديث



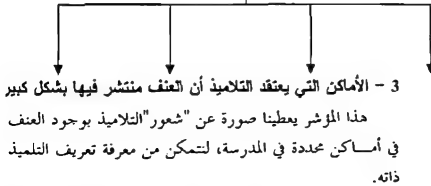


2 - أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ:

نبحث في هذا المؤشر عن الأشكال التي يتمظهر بها العنف في المؤسسات التربوية من خلال إجابات التلاميذ.

مخطط رقم 14

يوضح أشكال العنف في المدارس



ولقد اشتملت الاختيارات المقدمة للتلاميذ على الأماكن التالية:

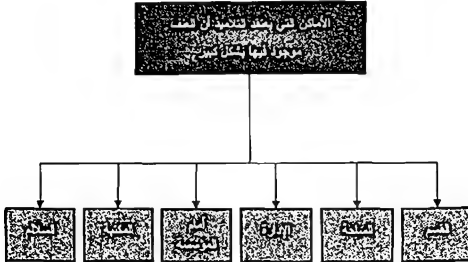
- القسم.
- الساحة.
- الإدارة.
- أمام المؤسسة.
- المكتبة.
- السلام.



مخطط رقم 15

بوضوح الأماكن التي يوجد فيها

العنف بشكل كبير حسب التلاميذ



4 - تقدير الأساتذة العام للعنف في المؤسسة التربوية:

هذا المؤشر يعرفنا على تقدير الأساتذة لحالة العنف التي تسود موساقم التربية. سيقس لنا هذا البعد "شعور" الأساتذة بحالة الأمن أو عدم وجوده داخل المدارس، كما سيوضح لنا طبيعة المناخ المدرسي السائد.

5 - تصور الأساتذة للعوامل الخارجية والداخلية المؤدية إلى عنف التلاميذ:

سيعرفنا هذا المؤشر على تصور الأساتذة للعوامل الدافعة لعنف التلاميذ خارج المؤسسة ودخلها. العامل الأخير سيمكننا من التعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد.

6 - تصور الأساتذة لعدم قيام الإدارة بدورها في الحد من عنف التلاميذ:

سيقس لنا هذا المؤشر طبيعة العلاقة بين الأساتذة والإدارة وهو ما يفضي إلى التعرف على أنماط المناخ المدرسي السائد في المدارس.

تفريغ البيانات، التحليل، التفسير
والإجابة على تساؤلات البحث

مدخل

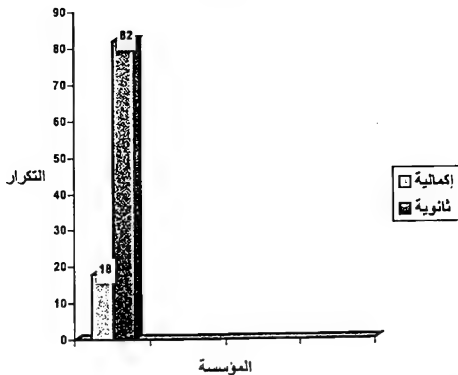
تعد مرحلة تفريغ وتحليل وتفسير البيانات إحدى الركائز الأساسية في البحث السوسيولوجي، لذلك سنقدم في هذا الفصل نتائج استغلال الاستثمارات البحثية التي قمنا بتطبيقها على التلاميذ والأساتذة والإدارة. مستعينين في ذلك بمدرجات تكرارية وأعمدة بيانية مع ربط النتائج بالفصول النظرية التي جاءت معنا.

أولا - تفريغ البيانات وتحليلها

I - الإدارة:

I - I - البيانات الأولية:

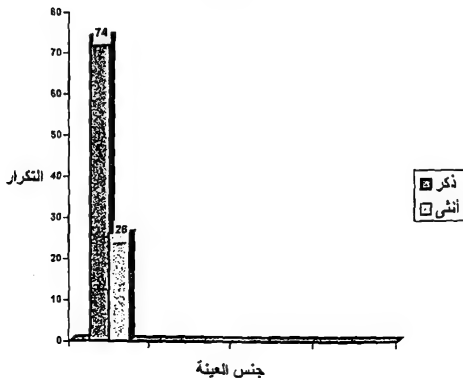
المدرج التكراري رقم 1
عينة الإدارة



التحليل:

اشتملت عينة الإدارة على 82% من المتسقين للتعليم الثانوي و18% للتعليم الإكمالي.

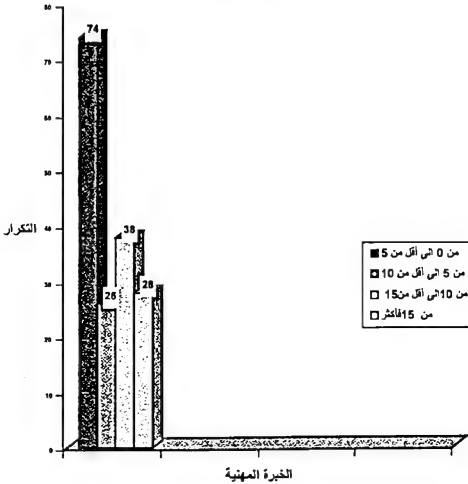
المدرج التكراري رقم 2
جنس العينة



التحليل:

74% من العينة تشكلت من الذكور و26% من الإناث.

المدرج التكراري رقم 3 الخبرة المهنية



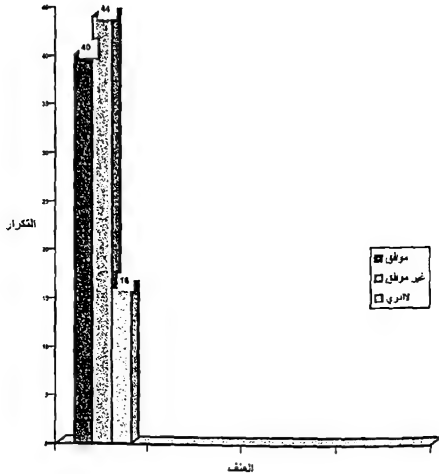
التحليل:

74% من العينة تراوحت خبرتهم العملية بين 0 إلى 5 سنوات، 38% من 10 إلى 15 سنة، في حين بلغت نسبة الذين تراوحت خبرتهم بين 50 إلى 10 سنوات، 26% وأخيرا بلغت نسبة الذين أمضوا في مهنتهم من 15 سنة فما فوق نسبة 28%. بشكل عام بلغت نسبة الذين كانت لديهم خبرة كبيرة في عينتنا 66%، وهو ما سيمكننا من أخذ صورة جيدة على المناخ المدرسي السائد في المدارس نظرا لهذه الخبرة الطويلة.

1 - 2 - تقدير الإدارة العام للعنف في المؤسسة التربوية:

للمدرج التكراري رقم 4.

وجود العنف



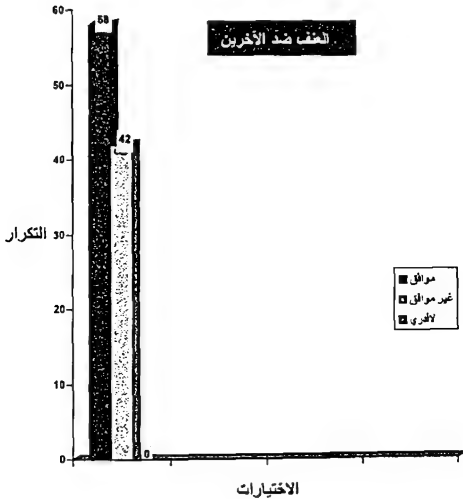
التحليل:

يعتقد 40% من أفراد العينة أن العنف منتشر في المدارس التي يعملون فيها. في مقابل 44% لا يرون ذلك، في حين بلغت نسبة الذين لا يعلمون إن كان العنف متشراً أم لا في مدارسهم 16%.

بشكل عام هناك نسبة معتبرة من الذين يرون بأن العنف موجود في المدارس وهو مؤشر على مناخ سلبي سائد فيها.

1 - 3 - تصور الإدارة لأشكال عنف التلاميذ:

المدرج للتكراري رقم 5
التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير



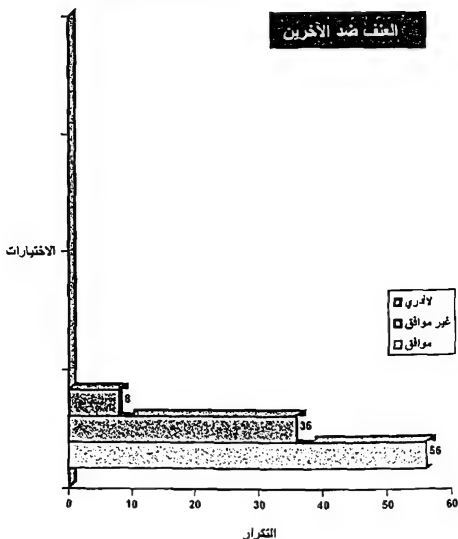
التحليل:

يرى 58% من الإداريين المستجوبين أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير، في مقابل 42% لا يرون ذلك.

إن هذه النسب تدل على شعور كبير من طرف أفراد العينة بحالة من "اجتياح" للعنف من طرف التلاميذ، وهو ما يؤثر على مناخ مدرسي سلبي.

الأعمدة البيانية رقم 1

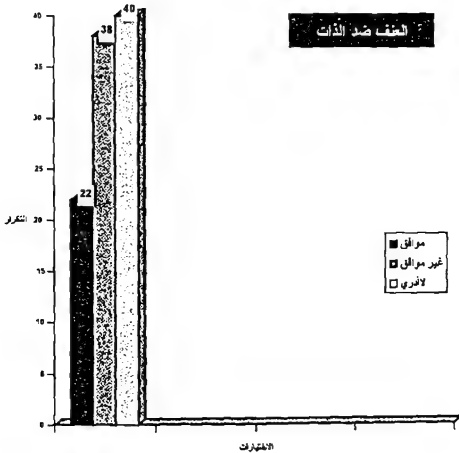
زيادة ميل التلاميذ إلى استخدام العنف ضد زملائهم



التحليل:

يعتقد 65% من أفراد العينة أن التلاميذ أصبحوا يمارسون العنف ضد زملائهم، في مقابل 36% لا يذهبون إلى نفس الرأي. أما 8% فأنهم لا يدرون بذلك. هذه النسب تدل على زيادة العنف بين التلاميذ وهو مؤشر على مناخ مدرسي سلبي.

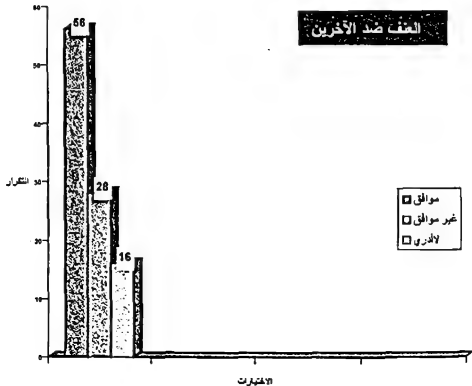
المدرج التكراري رقم 6
التلاميذ يتناولون المخدرات في المدرسة



التحليل:

يعتقد 22% من الإداريين أن التلاميذ يتناولون المخدرات في المدارس في مقابل 38% يرون العكس. أما 40% فإنهم لا يعلمون بحدوث هذا السلوك من طرف التلاميذ في مؤسساتهم. على كل حال فإنه على الرغم من أن النسبة منخفضة من الإداريين الذين صرحوا بأنهم "يعلمون" باستهلاك التلاميذ للمخدرات في المدارس، فإنها تعبر في النهاية على حجم مرتفع مقارنة بسن التلاميذ وخطورة الاستهلاك والأخطار من ذلك هو عدم الخوف من تناولهم لها داخلها. كما أن انتهاك حرمة المدرسة يدل على تزعم بعض القيم المدرسية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

المنرج التكراري رقم 7
التلاميذ يسرقون أغراض زملائهم

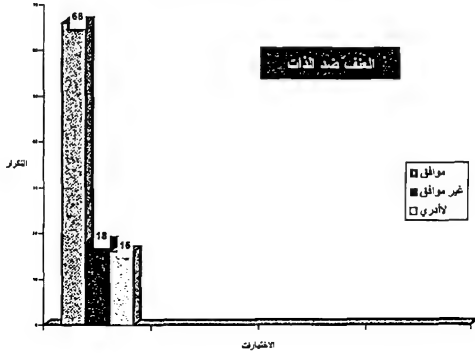


التحليل:

صرح 56% من أفراد العينة أن التلاميذ يقومون بسرقة أغراض زملائهم داخل المدرسة، في مقابل 28% لا يرون ذلك. أما 16% فإنهم لا يعلمون بوجود هذه السرقة من عدمها.

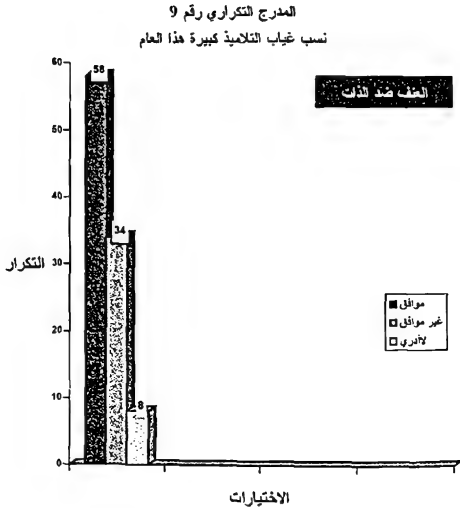
هذه النتائج تدل على مناخ مدرسي سلبي في المدارس محل الدراسة، لأن فعل السرقة وفي المدرسة - التي يفترض أنها مكان أمن - سيفضي حالة من الشعور بالأمن وهو ما سيؤثر في غط تعليم التلاميذ. كما سيجعل العلاقات داخل المدرسة يسودها التوتر.

المدرج التكراري رقم 8
التلاميذ يتناولون السجائر في المدرسة



التحليل:

عبر 66% من أفراد العينة بأن التلاميذ يستهلكون السجائر في المدارس، في مقابل 18% لا يعتقدون أن التلاميذ بذلك السلوك. في المقابل لا يدري 16% من الإداريين باستهلاك التلاميذ من عدمه للتبغ. إن هذه النتائج تدل على انتشار وباء داخل المدارس الجزائرية بمعنى الكلمة، وهو نوع من العنف ضد الذات يحتاج إلى دراسات معمقة له ولعوامله وآثاره على التلاميذ.



التحليل:

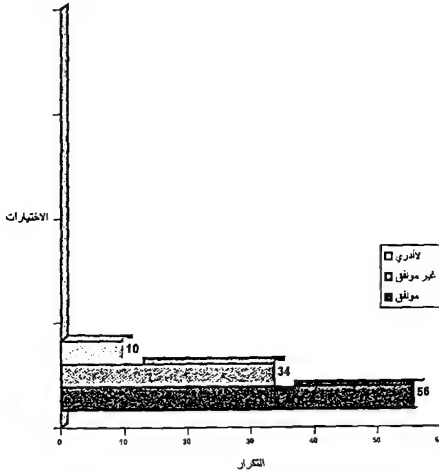
صرح 58% من الإداريين بأنهم لاحظوا نسبة مرتفعة هذه السنة من الغيابات المسجلة في صفوف التلاميذ، في حين يرى 34% من أفراد العينة عكس ذلك. أما 8% فإنهم لا يدرون إن كان هناك ارتفاع أم لا لنسب الغياب تلك.

على كل حال وفي المحمل فإن أكثر من نصف العينة صرحوا بوجود حالات غياب مرتفعة عند التلاميذ، وهذا يوشر على حالة القلق التي تسود لدى التلاميذ وعزوفهم عن الدراسة، مما يعني أن هناك هناخا سلبيا سائدا داخل المدارس حال دون إقبال التلاميذ على الحضور للحصص الدراسية.

I - 4 - تصور الإدارة لدور الأساتذة في عنف التلاميذ:

الأعمدة البيانية رقم 2

هناك من الأساتذة من يدفع إلى عنف التلاميذ



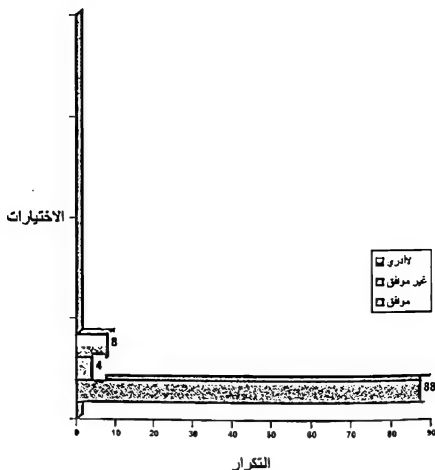
التحليل:

يعتقد 56% من الإداريين أن هناك من الأساتذة من يدفع بالتلاميذ إلى العنف، في مقابل 34% لا يذهبون إلى نفس الرأي. أما 10% فإنهم لا يدرون إن كان الأساتذة يتسببون في هذا السلوك. بشكل عام أكثر من نصف العينة يحملون الأساتذة جزءا من مسؤولية العنف الذي يرتكبه التلاميذ. وهو أمر دال على طبيعة العلاقات التربوية بين الإدارة والأساتذة، مما يؤثر على مناخ مدرسي سلبي.

1 - 5 - العوامل الخارجية والداخلية المؤدية للعنف حسب الإدارة:

الأعمدة البيانية رقم 3

عدم تعاون الأولياء في الحد من عنف التلاميذ

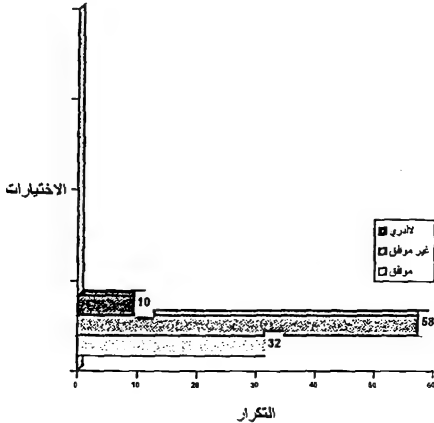


التحليل:

يحمل 88% من أفراد العينة مسؤولية عنف التلاميذ إلى عدم تعاون الأولياء معهم، في مقابل 4% لا يعتقدون بهذا الدور السلبي للأولياء، في حين لا يدري 8% منهم إن كان الأولياء لم يساهموا في تربية أبنائهم للتخفيف من العنف لدى التلاميذ. إن هذه النسب تدل على نفسها، وتوضح الاستقالة الوالدية في تربية الأبناء، وعدم التواصل التربوي بين المدرسة والأسرة.

الأعمدة البيانية رقم 4

عدم قيام الإدارة بكل أدوارها في الحد من عنف التلاميذ



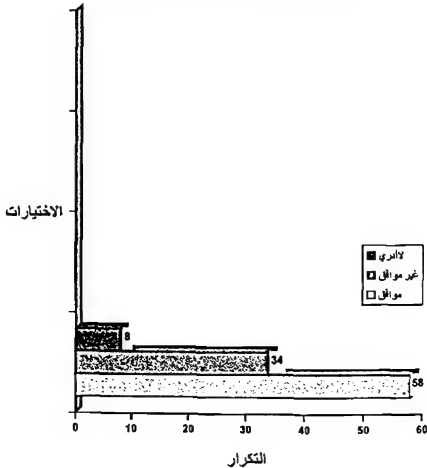
التحليل:

يرى 32% من العينة أن عليهم جزءا من المسؤولية يتحملونها في عدم الحد من عنف التلاميذ، في مقابل 58% لا يعتقدون أن عليهم تلك المسؤولية. في حين لم يستطع 10% أن يدرك إن كانوا مقصرين في الإنقاص من عنف التلاميذ.

عل كل حال، وبالرغم من أن ثلث العينة اعترف بالمسؤولية إلا أن هذا يدل على وعي وصراحة ونقد ذاتي يحتاج إلى تدعيم وثناء.

الأعمدة البيانية رقم 5

عدم الاستماع لمشاكل التلاميذ يدفعهم للقيام بالعنف



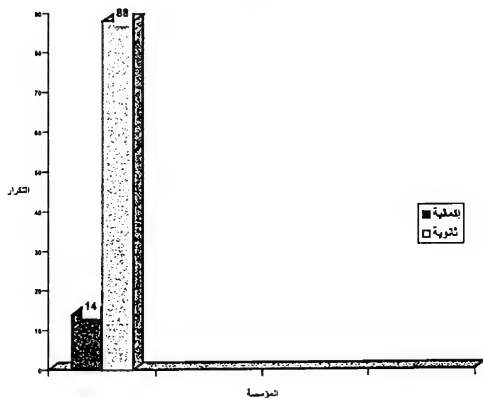
التحليل:

يسرى 58% من الإداريين أن عدم مد جسور التواصل مع التلاميذ من خلال الاستماع لمشاكلهم يمثل سببا في عنفهم، في مقابل 34% يعارضون هذا الرأي، أما 8% فإنهم لا يدرون إن كان عدم الاستماع للتلاميذ يؤدي بهم إلى العنف. بشكل عام فإن أكثر من نصف العينة يرون في عدم الحوار والاستماع لانشغالات التلاميذ دافعا مهما في عنف هؤلاء. هذه النتائج تدل على غط تواصلية مغلق داخل المدارس محل الدراسة، كما يدل على مناخ مدرسي سلبي.

II - الأساتذة:

II - 1 - البيانات الأولية:

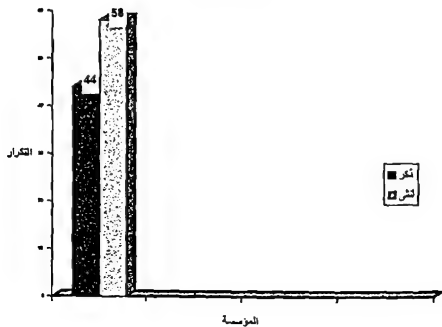
المدرج التكراري رقم 10
المؤسسة



التحليل:

اشتملت عينة الأساتذة على 86.27% من المتسقين للتعليم الثانوي و 13.72% للتعليم الإكمالي.

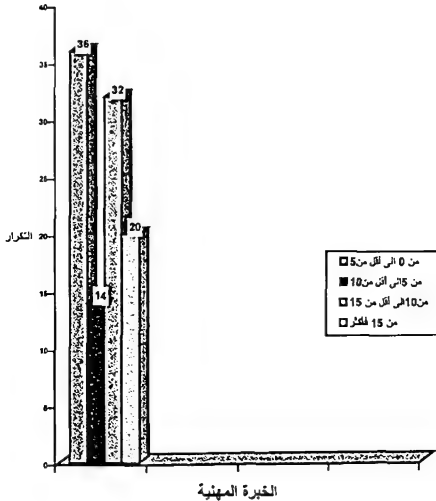
المدرج التكراري رقم 11
جنس العينة



التحليل:

56.82% من العينة تشكلت من الإناث و43.13% من الذكور.

المدرج التكراري رقم 12 الخبرة المهنية



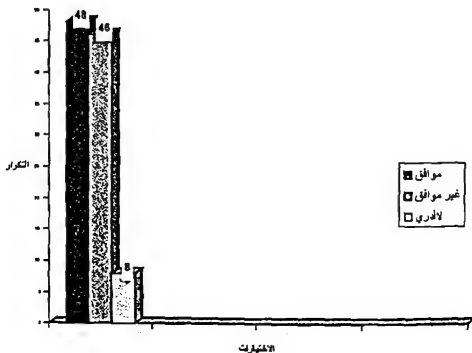
التحليل:

35.29% من العينة تراوحت خبرتهم العملية بين 0 إلى 5 سنوات، 31.37% من 10 إلى 15 سنة، في حين بلغت نسبة الذين تراوحت خبرتهم بين 50 إلى 10 سنوات، 13.72% وأخيرا بلغت نسبة الذين امضوا في مهنتهم من 15 سنة فما فوق نسبة 19.60%. بشكل عام بلغت نسبة الذين كانت لديهم خبرة كبيرة في عينتنا 50.98%، وهو ما سيمكننا من أخذ صورة جيدة على المناخ المدرسي السائد في المدارس نظرا لهذه الخبرة الطويلة.

Π - 2 - تقدير الأساتذة العام للعنف في المؤسسة التربوية:

المدرج التكراري رقم 13

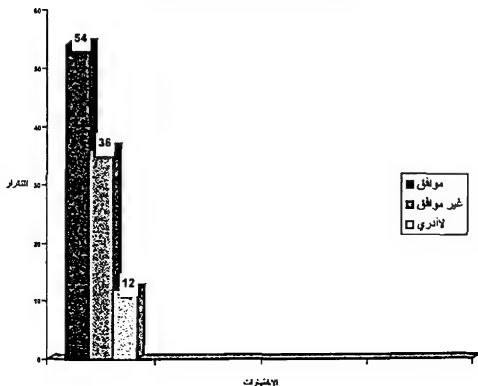
وجود العنف



التحليل:

يعتقد 47.05% من أفراد العينة أن العنف منتشر في المدارس التي يعملون فيها. في مقابل 45.09% لا يرون ذلك، في حين بلغت نسبة الذين لا يعلمون إن كان العنف منتشراً أم لا في مدارسهم 7.84%. بشكل عام هناك نسبة معتبرة من الذين يرون بأن العنف موجود في المدارس وهو مؤشر على مناخ سلبي سائد فيها.

المدرج التكراري رقم 14
التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير



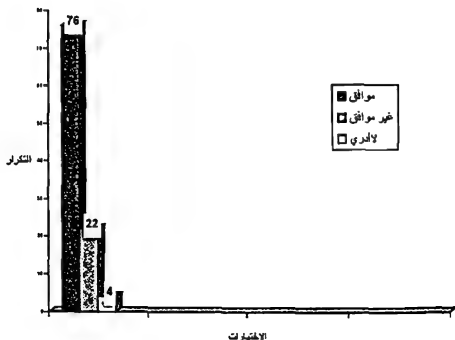
التحليل:

يرى 52.94% من الأساتذة المستجوبون أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير، في مقابل 35.29% لا يرون ذلك. أما 11.76% فإنهم لا يدرون إن كان عنف التلاميذ قد زاد أم لا.

إن هذه النسب تدل على شعور كبير من طرف أفراد العينة بحالة من النزوع المتزايد للعنف من طرف التلاميذ، وهو ما يوشح على مناخ مدرسي سلبي.

المدرج التكراري رقم 15

وجود التطرف عند التلاميذ



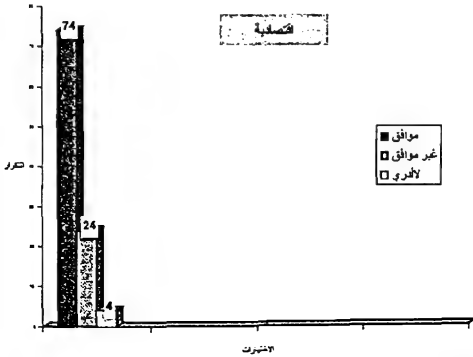
التحليل:

يوافق 74.50% من أفراد العينة على وجود "التطرف" لدى التلاميذ، في مقابل 21.56% لا يرون ذلك، أما 3.92% فإنهم لا يعلمون بوجوده من عدمه.

إن نسبة ثلثي العينة - تقريبا - تقر بوجود تطرفا في سلوك التلاميذ، وهو مؤشر خطير جدا يحكم على العلاقات التربوية بنوع من العنف. مما يوشح على مناخ مدرسي سلبي.

II - 3 - تصور الأساتذة للعوامل الخارجية والداخلية المؤدية إلى عنف التلاميذ:

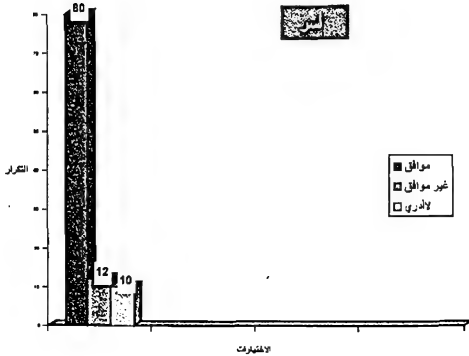
المدرج التكراري رقم 16
الظروف الاقتصادية تدفع التلاميذ للعنف



التحليل:

يوافق 72.54% من أفراد العينة على القول بأن الظروف الاقتصادية تعتبر عاملا مهما في دفع التلاميذ إلى القيام بسلوكيات عنيفة، ولا يوافقهم 23.52% من الأساتذة على هذا الرأي مرجعين العنف إلى عوامل أخرى. أما 3.92% فإنهم لم يستطيعوا الربط بين عنف التلاميذ والحالة الاقتصادية لأسرهم. بشكل عام تدل النتائج على أن ثلثي العينة يربطون بين الظروف المادية التي أصبحت تعيش فيها الأسر الجزائية وبين العنف الذي يقوم به التلاميذ في المدارس.

المدرج التكراري رقم 17
لم تعد الأسرة تقوم بدورها في تربية الأبناء

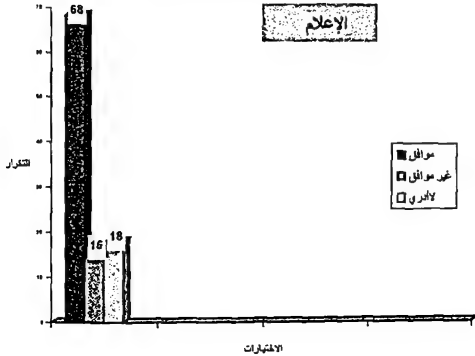


التحليل:

ذهب 78.43% من الأساتذة المستجوبين إلى القول بأن عدم قيام الأسرة بدورها في تربية الأبناء أدى إلى العنف التلاميذ، وبخالفهم الرأي 11.76% في حين لم يعبر 9.08% عن موافقته أو معارضته لهذا الرأي.

إن النسبة المرتفعة جدا للذين يعتقدون بوجود تقصير في الأداء التربوي للأسرة الجزائرية في تنشئة أبنائها ودفعهم إلى الابتعاد عن السلوكيات العنيفة تعتبر ذات دلالة سوسيولوجية كبيرة. إذ تعبر على تراجع الدور التربوي للعائلة نتيجة للعديد من الظروف والتحولات البنيوية في النسق الاجتماعي الجزائري. وبالتالي فإن هذا الدور ستقوم به مؤسسات أخرى غير موجهة قد تدفع التلاميذ إلى اتجاهات غير محسوبة النتائج.

المدرج التكراري رقم 18
للإعلام دور في دفع التلاميذ للعنف

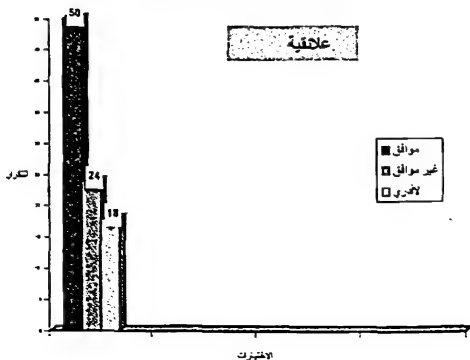


التحليل:

يرجع 66.66% من أفراد العينة سبب عنف التلاميذ إلى الدور السلبي للإعلام، في حين يرى 15.68% أن الإعلام لا يلعب هذا الدور. وبقي 17.64% بدون رأي واضح حول هذه المسألة.

قاربت نسبة الذين يرون في الإعلام دورا دافعا للعنف لدى التلاميذ ثلثي العينة، وهي نسبة معتبرة تدل على الوظائف السلبية التي أصبح الإعلام يقوم بها راهنا مع عولة الإعلام وجمهورته.

المدرج التكراري رقم 19
للأساتذة دور في دفع التلاميذ للعنف

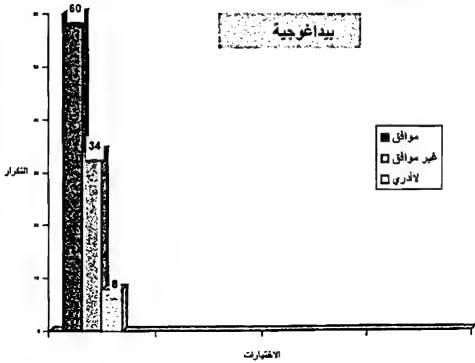


التحليل:

اعترف 49.01% من العينة بأن هناك من الأساتذة من يدفع - بسنوكيته - التلاميذ إلى القيام بالعنف، في مقابل 33.33% لا يوافقون على هذا الرأي ولا يعتقدون بوجود أي دور يذكر للأساتذة في تصرفات التلاميذ. أما 17.64% من أفراد العينة فلم لا يدرون بوجود أساتذة يحفزون عنف تلاميذهم.

المدرج التكراري رقم 20

البرامج المدرسية لا تعمل على إنقاص على العنف لدى التلاميذ

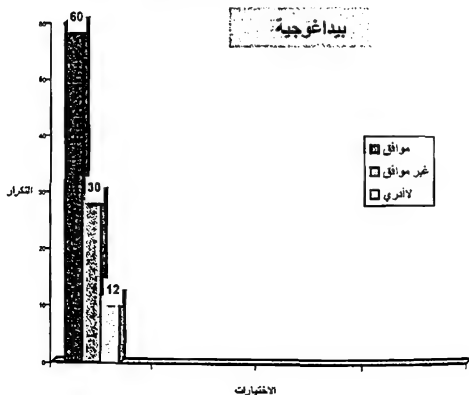


التحليل:

يعتقد 58.82% من العينة أن البرامج المدرسية لا تقوم بدورها في إنقاص العنف لدى التلاميذ، في حين لا يشاطر 33.33% من أفراد العينة هذا الرأي. أما 7.84% فإنهم لم يستطيعوا الربط بين البرامج المدرسية التي تدرس للتلاميذ والسلوك العنيف لديهم.

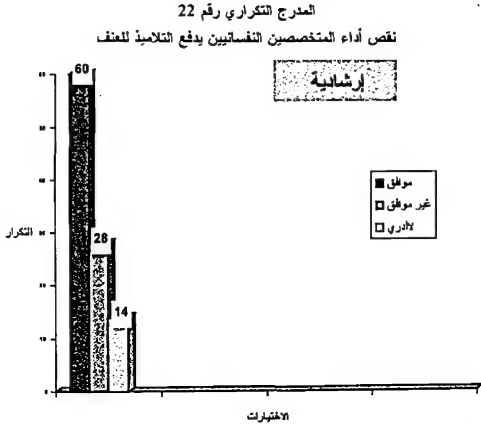
تدل هذه النسب على إخفاق كبير للمناهج المدرسية في أداء وظائفها التي أوكلت لها وهي بث روح التسامح والمحبة والتعاون في مقابل قيم العنف والتطرف.

المدرج التكراري رقم 21
ضغط البرنامج يدفع التلاميذ للعنف



التحليل:

يُرجع 58.82% من العينة عنف التلاميذ إلى ضغط البرنامج من حيث توسعه وكثافته، في حين يعارض هذا الرأي 29.41% من أفراد العينة. أما 11.76% من الأساتذة فيأهم لا يدرون إن كان ضغط البرنامج هو المتسبب في عنف التلاميذ.

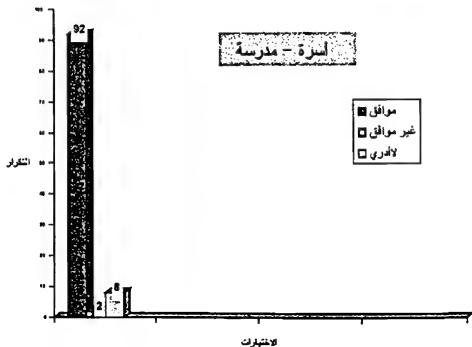


التحليل:

يعتقد 58.82% من العينة أن نقص أداء المتخصصين النفسانيين في المدارس يساهم في دفع التلاميذ إلى العنف، في مقابل 27.45% لا يعتقدون ذلك، أما 13.72% فلم لا يدرون إن كان لضعف الأداء ذاك له علاقة بالعنف. هذا مؤشر يحتاج إلى تعمق في دراسات بعدية.

المدرج التكراري رقم 23

عدم تفهم الأولياء لدور الأساتذة ينعكس سلباً على سلوكيات التلاميذ

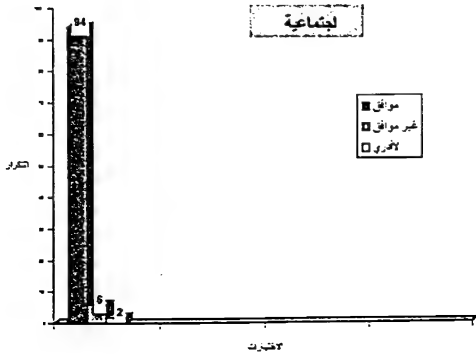


التحليل:

يعتقد 90.19% من الأساتذة أن عدم تفهم الأولياء لدورهم يؤثر على السلوكيات التوافقية للتلاميذ، في مقابل 1.96% لا يرون ذلك، أما 7.84% فهم لا يدرون إن كان لعدم تفهم الأولياء علاقة بسلوك التلاميذ.

إن هذه النسب تدل على الضغط الذي أصبح الأساتذة يتعرضون له أصبحوا من طرف الأولياء لتهيئهم على المساهمة في تربية التلاميذ ضمن أدوار تكاملية بين الأسرة والمدرسة.

المدرج التكراري رقم 24
تقفّر مكانة العلم وعلاقته بسلوكيات التلاميذ



التحليل:

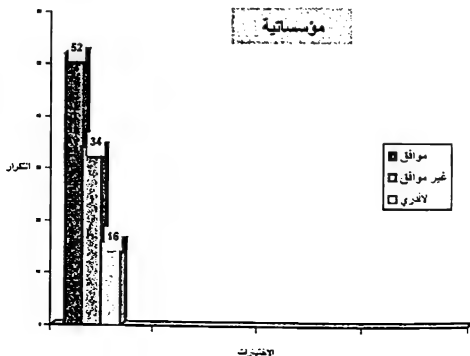
يرى 92.15% من العينة أن تقفّر مكانة العلم في المجتمع له علاقة بسلوكيات التلاميذ داخل المدرسة، في حين يعارض هذا الرأي 5.88% في حين لا يدري 1.96% منهم إن كان هذا العامل دور مؤثر في السلوك التلاميذ الاتفاقية مع نظم المدرسة.

وعسى كل حال فإن التغيرات التي يشهدها المجتمع الجزائري أثرت في المنظومة القيمية له. بحيث تراجعت تقدير العلم باعتباره لم يصبح عاملا في النجاح المهني والاجتماعي.

II - 4 - تصور الأستاذة لعدم قيام الإدارة بدورها في الحد من عنف التلاميذ:

المدرج التكراري رقم 25

الإدارة لا تقوم بدورها في مواجهة العنف



التحليل:

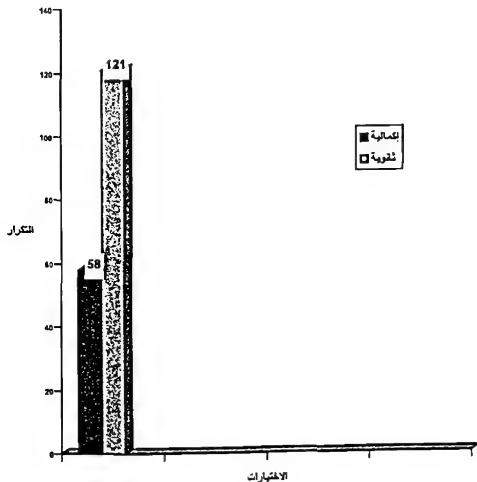
يرى 50.98% من الأستاذة أن الإدارة لا تقوم بواجبها الكامل في مواجهة عنف التلاميذ، في حين يعارض 33.33% منهم هذا الرأي، أما 15.68% فإنهم لا يعلمون إن كانت هناك علاقة بين الأمرين.

بشكل عام هناك تصور سلبي من طرف الأستاذة لدور الإدارة في المساهمة في الحد من عنف التلاميذ، وهو ما يؤثر - بطريقة غير مباشرة - على مناخ مدرسي سلبي ضمن هذه العلاقات.

III - التلاميذ:

III - 1 - البيانات الأولية:

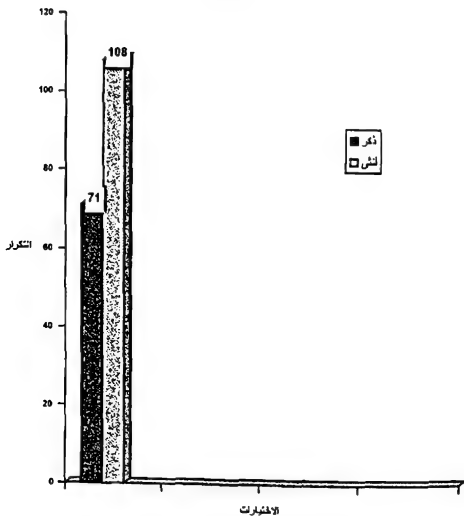
المدرج التكراري رقم 26
المؤسسة



التحليل:

مثلت نسبة تلاميذ الثانوي في العينة 67,59% وتلاميذ الاكمامي 32,40%.

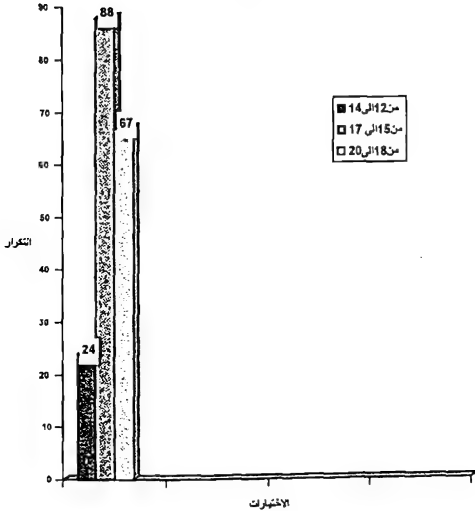
المدرج التكراري رقم 27
جنس العينة



التحليل:

مثلت نسبة الإناث في العينة 60.33% والذكور 39.66%.

المدرج التكراري رقم 28 السن

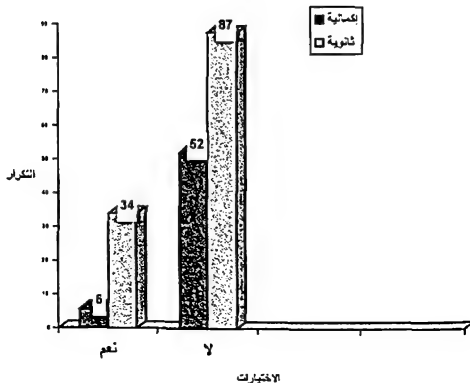


التحليل:

مثلت الفئة العمرية من 15 إلى 17 سنة ما نسبته 49.16%، أما الفئة العمرية من 18 إلى 20 سنة فقد مثلت ما نسبته 37.43% في حين بلغت نسبة الفئة العمرية من 12 إلى 14 سنة 13.4% من مجموع العينة.

المدرج التكراري رقم 29

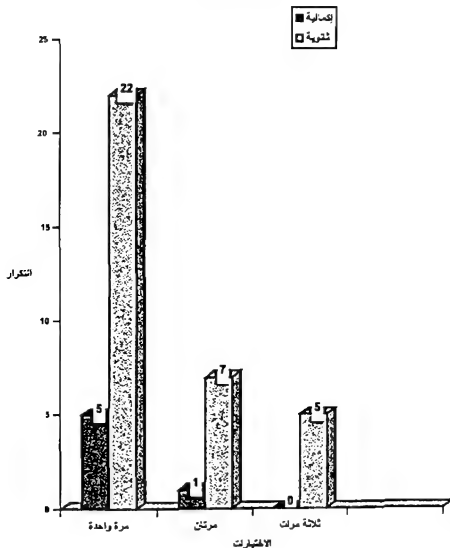
الإعادة



التحليل:

22.34% من أفراد العينة أعادوا السنة، في حين لم تسجل حالات الإعادة لدى 77.65% لم تسبق لهم الإعادة في مؤسستهم. هذا يدل على أن عيّنتنا تشمل على تلاميذ متفوقين دراسيا.

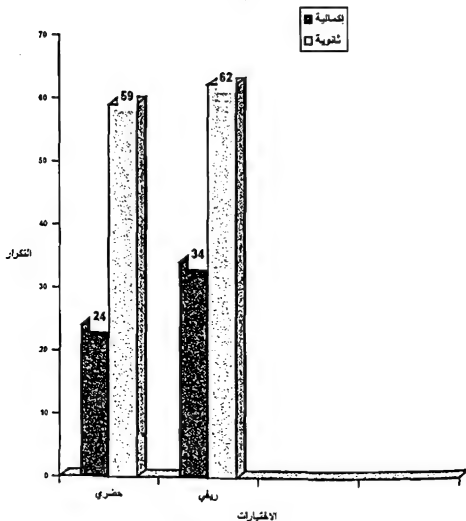
المدرج التكراري رقم 30
عدد مرات الإعادة



التحليل:

بالنسبة للتلاميذ الذين سبق لهم وأن أعادوا فإن 67.5% أعادوا مرة واحدة، في حين بلغت نسبة الذين أعادوا مرتان 20% أما الذين أعادوا ثلاثة مرات فتمثل نسبتهم 12.5%. هذه النسب تدل على أن عيّنتنا لم تختص على التلاميذ ذوي مهنة الإعادة على اعتبار أن تقريبا ثلثي العينة أعادوا مرة واحدة.

المدرج التكراري رقم 31
الإقامة



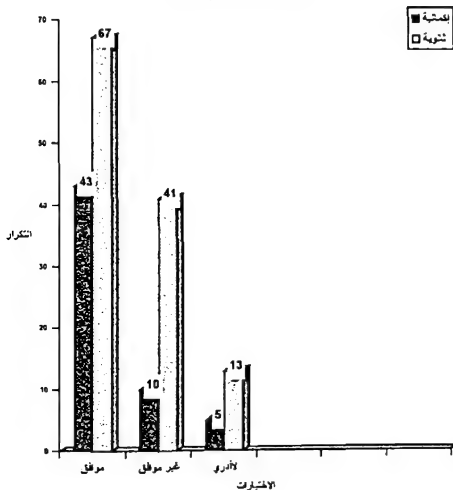
التحليل:

ينحدر 53.63% من أفراد العينة من وسط ريفي، في حين ينحدر 46.36% من وسط حضري. وهو ما يجعل العينة متقاربة في مكان إقامة التلاميذ المستجوبين.

III - 2 - التقدير العام للتلاميذ لمؤسستهم (إيجابي/سلبي)

المدرج التكراري رقم 32

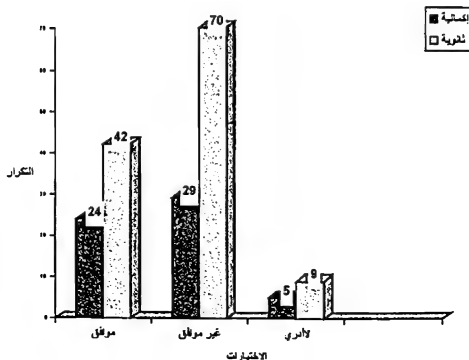
التعلم بشكل جيد في المدرسة



التحليل:

يعتقد 61.45% من أفراد العينة أنهم يتعلمون بشكل جيد في المدارس، في حين يرى 28.49% عكس ذلك، أما 10.05% لا يدرون إن كانوا يتعلمون بشكل جيد أم لا. الملاحظ في النسب هو أن 37.43% من تلاميذ الثانوي عبروا عن رضاهم عسى التعليم في حين بلغت نسبتهم لدى تلاميذ الإكمالي 24.02%. وهو ما يدل على مناخ مدرسي أكثر إيجابية في الثانوي منه في الإكمالي ضمن بعد التعلم.

المدرج التكراري رقم 33
تعرض التلميذ لعقوبات عادلة من طرف الأستاذة

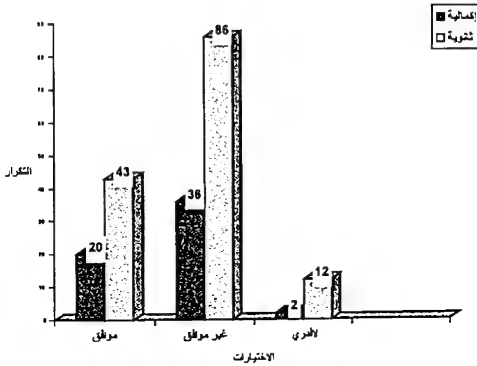


التحليل:

يرى 36.87% من أفراد العينة أن عقوبات الأستاذة كانت عادلة، في مقابل 55.30% يرون أنها كانت ظالمة، في حين لم يستطع ما نسبته 7.82% تحديد موقف نهائي من عدالة عقوبة الأستاذة.

في المجمل يرى أكثر من نصف العينة أن عقوبة الأستاذة كانت ظالمة وبدون وجه حق وهي نسبة تدل على عدم رضا هذه النسبة عن الأستاذة. مما يدل انتشار علاقات سيئة بين التلاميذ والأستاذة وبالتالي هذا يوضح على مناخ مدرسي سلبي لدى أكثر من نصف العينة.

المدرج التكراري رقم 34
تعرض التلميذ لعقوبات عادلة من طرف الإدارة

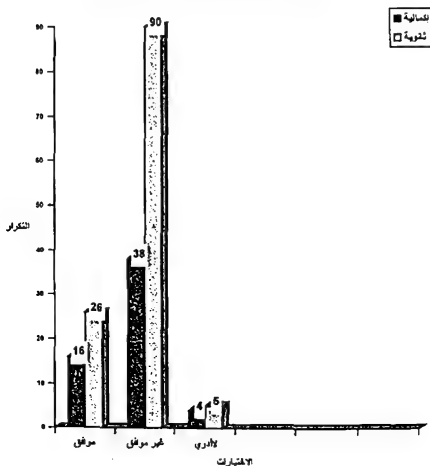


التحليل:

يرى 35.19% من أفراد العينة أن عقوبات الإدارة كانت عادلة، في مقابل 56.98% يرون أنها كانت ظالمة، في حين لم يستطع ما نسبته 7.81% تحديد موقف نهائي من عدالة عقوبة الأساتذة.

في المجمل يرى أكثر من نصف العينة أن عقوبة الإدارة كانت ظالمة وبدون وجه حق وهي نسبة تدل على عدم رضا هذه النسبة عن الإدارة. مما يدل انتشار علاقات سيئة بين التلاميذ والإدارة وبالتالي هذا يؤشر على مناخ مدرسي سلبي لدى أكثر من نصف العينة.

المدرج التكراري رقم 35
توفير المدرسة للأنشطة الترفيهية المتنوعة

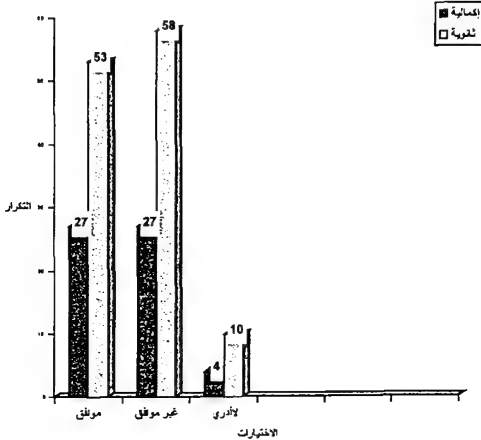


التحليل:

يعتقد 71.50% من التلاميذ أن المؤسسات التي يدرسون فيها لا توفر لهم أنشطة ترفيهية متنوعة، في حين يرى 23.46% عكس ذلك، أما 5.02% منهم لا يدرون إن كانت المدارس توفر تلك الأنشطة من عدمها.

تقريرا ثلثي العينة يسرون في مدارسهم المكان الذي لا توجد فيه أنشطة ترفيهية تساعد على الترفيه عن النفس. وهنا يدل على أن تلك المدارس بقت تمارس دروا واحدا هو التعليم. هذه الصور السلبية التي برزت لدى التلاميذ تدل على مناخ مدرسي سلبي داخل المؤسسات التي يتعلمون فيها. مما يجعلنا نشبهها بالأماكن المغلفة المقترنة من السجن.

المدرج التكراري رقم 36
وجود من يستمع لمشاكل التلميذ دائما في المدرسة

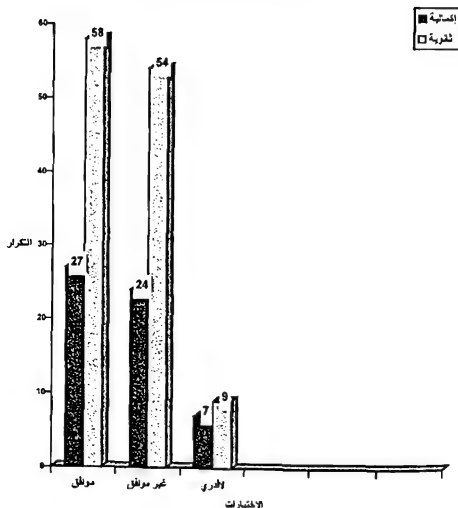


التحليل:

صرح 47.48% من التلاميذ أنهم لم يجدوا من يستمع إلى مشاكلهم في المدرسة، في حين يرى 44.69% أن هناك دائما من يقوم بهذا الدور. في حين بقي 7.82% بدون رأي واضح في هذه المسألة.

هذه النسب تدل على أن هناك حوالي نصف العينة تركوا لمشاكلهم بدون مساعدة ولا تدخل من أي طرف في المدرسة. وهو ما يؤثر على تفاقم المشكلات السلوكية وإنتاج سلوك لا توافيق مع المدرسة. مما سيخلق جوا مدرسيا سلبيا.

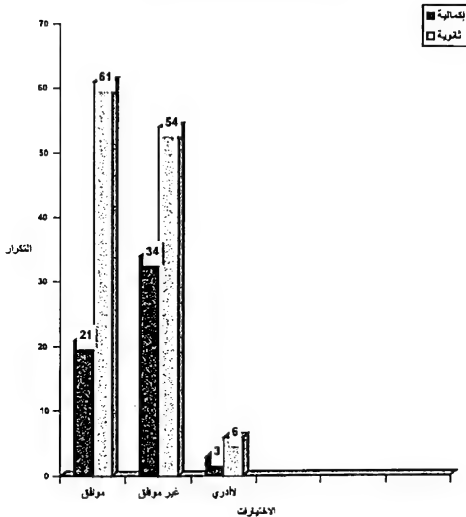
المدرج التكراري رقم 37
المدرسة أصبحت مليئة بالعنف



التحليل:

يرى 47.48% من التلاميذ أن مدرستهم أصبحت مليئة بالعنف، في حين يعارض الرأي 28.49% منهم. ويبقى 8.93% لا يدرون بذلك. هذا يدل على شعور حوالي نصف العينة بالألم في المدرسة مما يؤثر على مناخ مدرسي متدهور.

المدرج التكراري رقم 38
الحى الذي توجد فيه مدرستى ميين

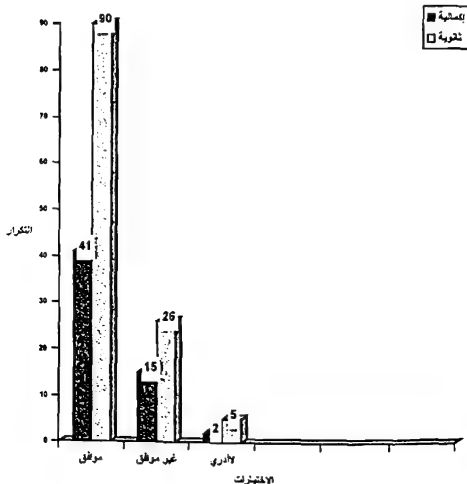


التحليل:

يرى 45.81% من العينة أن الحى الذي توجد به المدرسة متدهور، في مقابل 34.07% يرون عكس ذلك، أما 5.02% لا يعلمون بوجود هذا التدهور من عدمه في الحى الذي تتموقع فيه المدرسة. إن هذه النسب تدل على أن حوالي نصف العينة يشعرون بالألمن عند خروجهم من المدرسة. مما سينعكس على حالتهم النفسية داخل المدرسة في حد ذاتها.

المدرج التكراري رقم 39

لو كان بإمكانني تبديل المدرسة التي أدرس بها لفعلت ذلك الآن

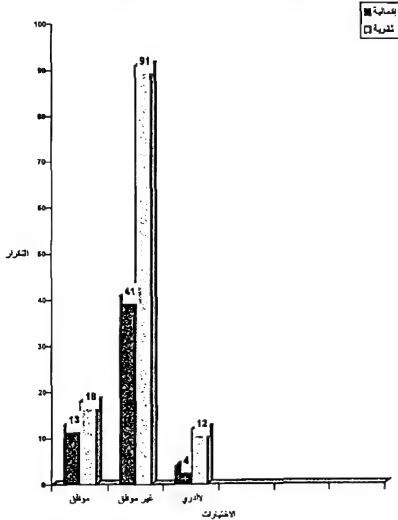


التحليل:

يعتقد 73.18% من التلاميذ أنه لو امتلك القدرة على تبديل المدرسة لفعل ذلك فوراً وبدون تأخير، في المقابل 22.90% بقوا متمسكين بمدرستهم. أما 3.91% من أفراد العينة فإنهم لم يتخذوا قراراً في هذا الشأن.

تسدل هذه النسب على أن حوالي ثلثي العينة ينمون مغادرة مدرستهم إلى مدرسة أخرى لو سحت لهم الفرصة وهو دليل كبير جداً على تدهور المناخ المدرسي في المؤسسات محل الدراسة.

المدرج التكراري رقم 40
كره التلميذ للأساتذة لأنهم يعلمونه بسوء

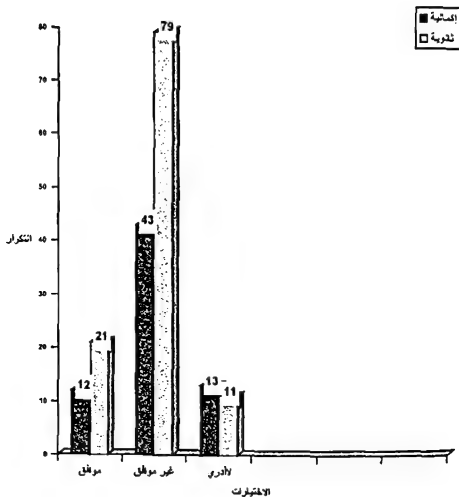


التحليل:

لم يوافق 73.74% من العينة على كرههم لأساتذتهم نتيجة معاملة هؤلاء بهم بسوء، في حين عبر 17.31% عن كرههم ذلك. أما 8.93% من التلاميذ لا يدرون إن كانوا يكرهون الأساتذة أم لا نتيجة تلك المعاملة.

تدل هذه النسب على أن ثلثي العينة مازالوا يحترمون أساتذتهم ولا يكون لهم الحقد والكرد. وهو دليل إيجابي يمكن استغلاله لتحسين المناخ المدرسي السائد في تلك المدارس.

المدرج التكراري رقم 41
كره التلميذ للإدارة لأنها تعامله بسوء

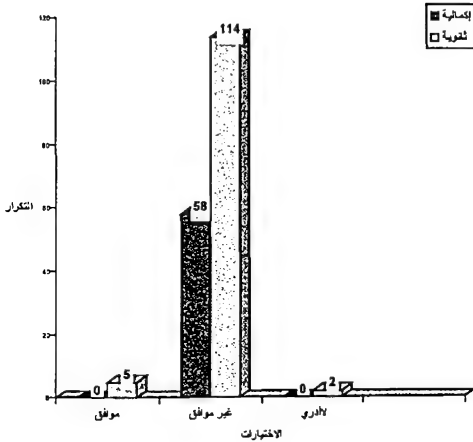


التحليل:

عبر 68.15% من أفراد العينة على عدم كرههم للإدارة نتيجة معاملتهم لهم بسوء، في حين وافق 18.43% على ذلك، وبقي 13.4% منهم بدون رأي. هذه النتائج تعتبر إيجابية لأن حوالي ثلثي العينة لم يتصوروا أنهم سيحقدون على الإدارة على الرغم من التعامل السيئ الذي قد يصدر عنهم. وهو مؤشر عن علاقة إيجابية في بعض جوانبها بين التلاميذ والإدارة يمكن استغلالها لتحسين طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس.

III - 3 - أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ:

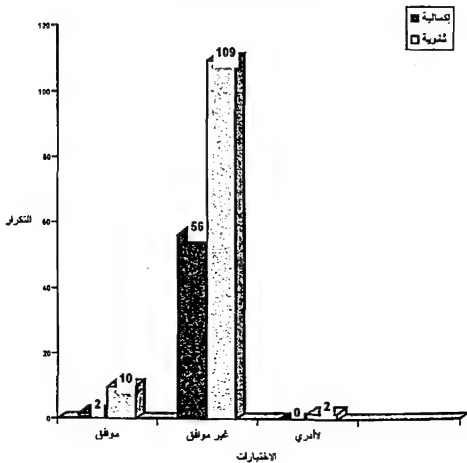
المدرج التكراري رقم 42
قيام التلميذ بإفساد هياكل المؤسسة



التحليل:

قام 2.79% من التلاميذ بإفساد هياكل المؤسسة، في المقابل لم يفعل ذلك 96.08% في حين لم يستطع 1.11% أن يقرروا إن كانوا قاموا بذلك الفعل.

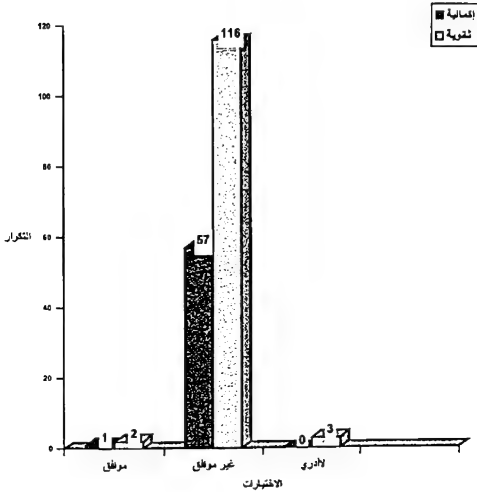
المدرج التكراري رقم 43
شتم للتلميذ لأحد أساتذته



التحليل:

قام 6.70% من أفراد العينة بشتم أساتذتهم في حين لم يتم هذا الفعل 92.17%، أما 1.11% فإنهم لا يدرون إن قاموا بهذا السلوك من عدمه. تدل هذه النتائج أن العلاقة من اتجاه "تلميذ - أستاذ" جيدة في هذا المؤشر.

المدرج التكراري رقم 44
ضرب التلميذ لأحد أساتذته



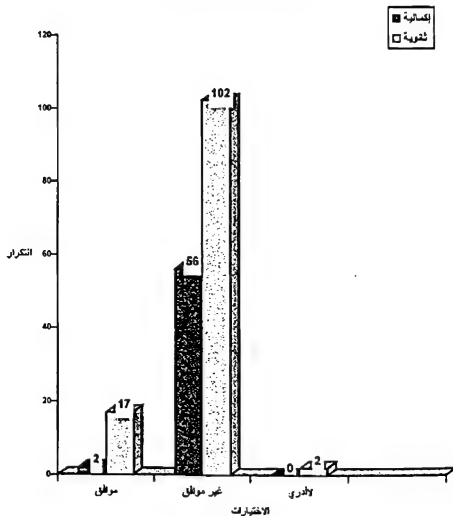
التحليل:

قام 1.67% من أفراد العينة بضرب أحد أساتذتهم في مقابل 96.64% لم يقوموا بهذا الفعل. أما 1.67% من التلاميذ فإنهم لا يدرون إن قاموا بهذا السلوك من عدمه.

تدل هذه النتائج على علاقة غير عنيفة جسدياً بين التلاميذ والأساتذة وهو مؤشر إيجابي.

المدرج التكراري رقم 45

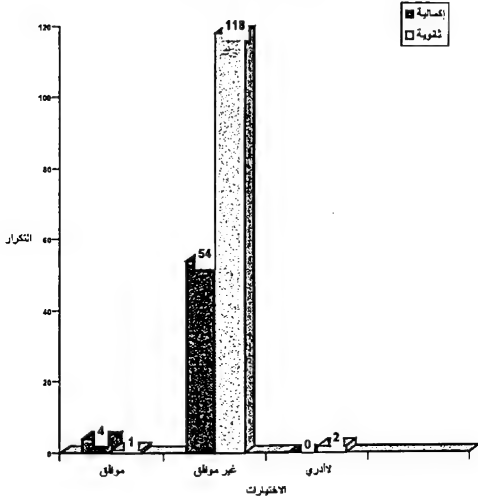
شتم التلميذ لأحد الإداريين



التحليل:

قام 10.61% من التلاميذ بشتم أحد الإداريين، في حين لم يقدم على هذا الفعل 88.26%، أما 1.11% منهم فلم يعلمون إن قاموا بهذا السلوك من عدمه. يعني هذا أن عشر العينة قامت بشتم أحد الإداريين، وهي وحتى وإن كانت ضعيفة مقارنة بالمتنعين عن الفعل إلا أنها تبقى مرتفعة نسبيا إذا قمنا بالنظر إليها على أنها سلوك عنيف ضد السلطة التربوية.

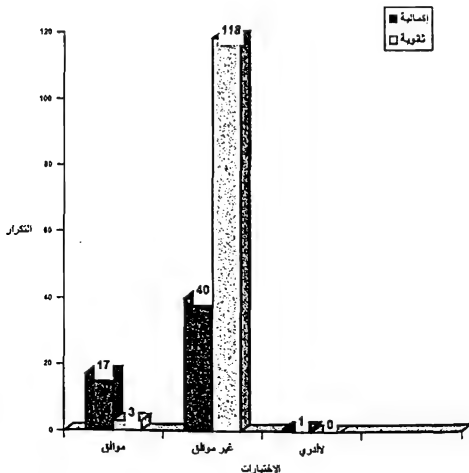
المدرج التكراري رقم 46
ضرب التلميذ لأحد الإداريين



التحليل:

قام 2,79% من التلاميذ بضرب أحد الإداريين، في مقابل 96,08% لم يقوموا بهذا التصرف. هذا يدل على أن العلاقات في هذا المستوى جيدة بين التلاميذ والإدارة.

المدرج التكراري رقم 47
ضرب التلميذ من طرف أحد الأساتذة

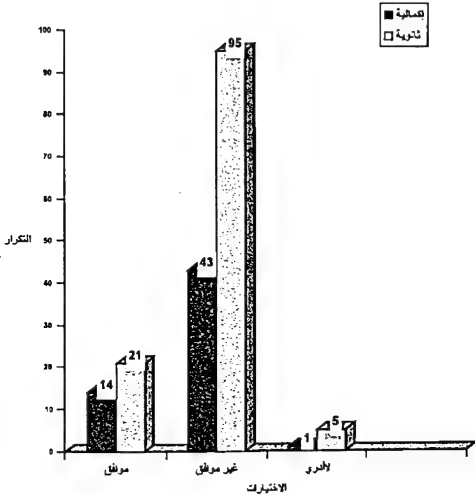


التحليل:

تعرض 11.17% من العينة للضرب من طرف الأساتذة، في حين لم يتعرض لهذا الفعل 88.26% من التلاميذ المستجوبين.

هذا يعني أن عشر العينة تعرضت للعنف الجسدي من طرف الأساتذة على الرغم من التعليمات الإدارية المانعة بشكل مطلق لأي عقوبة جسدية على التلاميذ.

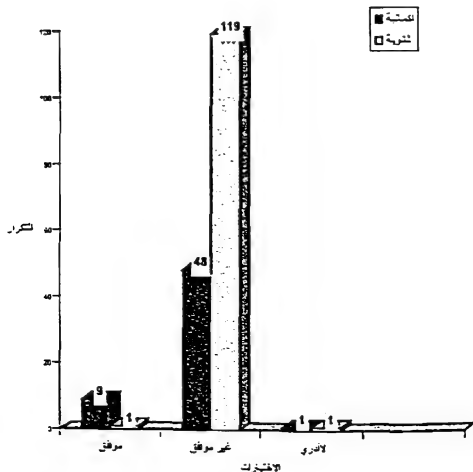
المدرج التكراري رقم 48
شتم التلميذ من طرف أحد الأساتذة



التحليل:

تعرض 19.55% من التلاميذ للشتم من طرف أساتذتهم، في المقابل نفى 77.09% منهم أن يكونوا قد تعرضوا لهذا التصرف. في حين لم يدلي 3.35% من أفراد العينة برأي قاطع حول هذا الأمر. هذا يدل على أن حوالي خمس العينة تعرضت للشتم من طرف الأساتذة، وهو سلوك غير تربوي من طرف هؤلاء مهما كانت الدوافع أو المبررات.

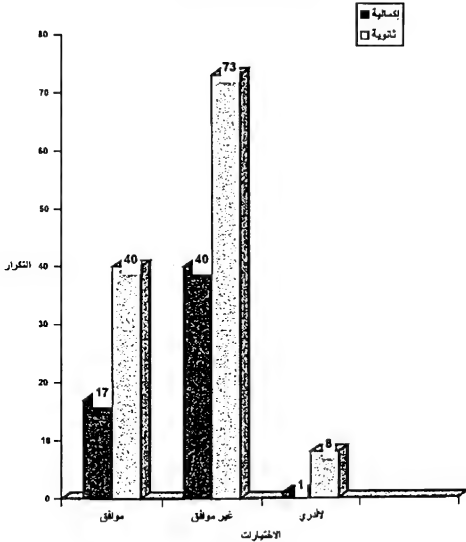
المنهج التكراري رقم 49
ضرب التمييز من طرف أحد الإداريين



التحليل:

تعرض 5.58% من العينة للضرب من طرف أحد الإداريين، في مقابل 93.29%
مُ تعرضوا لهذا النمط من العنف.
هذا يدل على أن العلاقة "إدارة - تلاميذ" لا تحتوي على البعد العنيف من
الناحية الجسدية.

المدرج التكراري رقم 50
شتم التلميذ لأحد زملائه

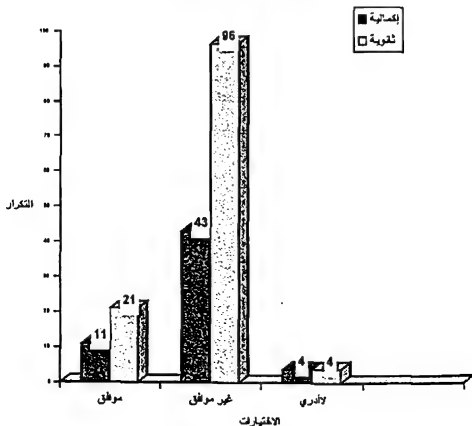


التحليل:

قام 31.84% من التلاميذ بشتم أحد زملائهم، في مقابل 63.12% لم يقوموا بهذا التصرف. في حين لا يعلم 5.02% منهم بقيامهم بهذا السلوك. هذه النتائج تدل على أن ثلث العينة أقدمت على الشتم ضد زميل. وهو ما يوضح على علاقة عتيقة بين "التلاميذ".

المدرج التكراري رقم 51

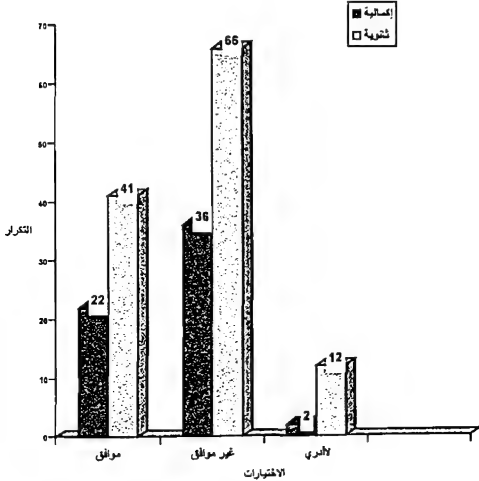
ضرب التلميذ لأحد زملائه



التحليل:

أقدم 17.87% من التلاميذ على ضرب أحد زملائه، في حين نفى 77.65% منهم قيامهم بهذا التصرف. أما 4.46% من أفراد العينة فقد التزموا عدم التعبير عن رأيهم بشكل واضح عن هذه المسألة. هذه النسب تدل على أن هناك نوع من العنف الجسدي المنتشر بين أفراد العينة. مما يؤشر على انتشار جزئي لعلاقات عنيفة جسديا بين التلاميذ.

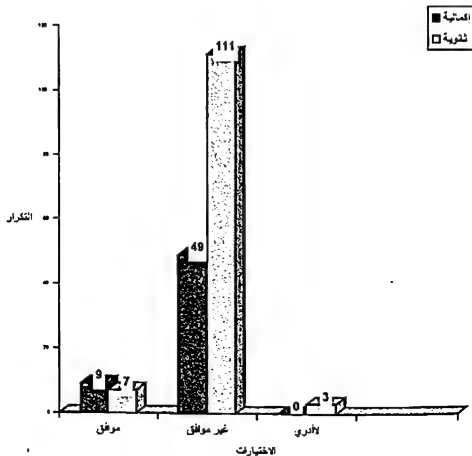
المدرج التكراري رقم 52
شتم التلميذ من طرف أحد زملائه



التحليل:

تعرض 35.19% من التلاميذ للشتم من طرف أحد زملائهم، في حين نفى 56.98% أن يكونوا قد تعرضوا لهذا العنف. أما 7.82% منهم فقد بقوا بدون إجابة واضحة على الأمر. هذه النتائج تدل على أن أكثر من ثلث العينة يعتبرون أنفسهم ضحايا للشتم وهو ما يدل على انتشار خطير لظاهرة العنف اللفظي بين التلاميذ.

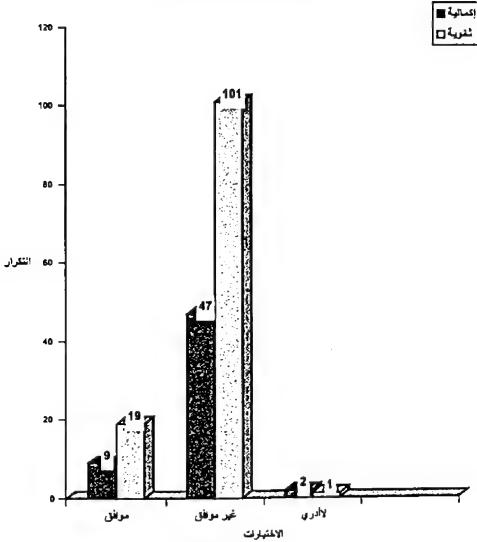
المدرج التكراري رقم 53
ضرب التلميذ من طرف أحد زملائه



التحليل:

أكد 8.93% من التلاميذ أنهم تعرضوا للضرب من طرف أحد زملائهم، في مقابل 89.38% نفوا وقوعهم ضحايا لهذا النوع من العنف. بشكل عام، تدل هذه النتائج على أن العنف الجسدي غير منتشر بشكل مخيف بين التلاميذ على الرغم من تسجيل عشر الإجابات عبرت عن كونها كانت ضحية له.

المدرج التكراري رقم 54
سرقة التلميذ من طرف أحد زملائه



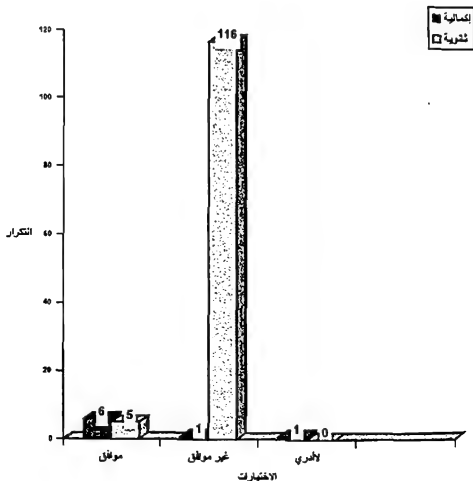
التحليل:

تعرض 15.64% من التلاميذ للسرقة من طرف أحد زملائهم، في حين لم يتعرض لهذا النمط من العنف 82.68% منهم.

هذا يدل على أن أكثر من عشر العينة تعرضوا لهذا النوع من العنف، والذي يبقى بشكل عام ضعيف مقارنة بالذين لم يتعرضوا له.

المدرج التكراري رقم 55

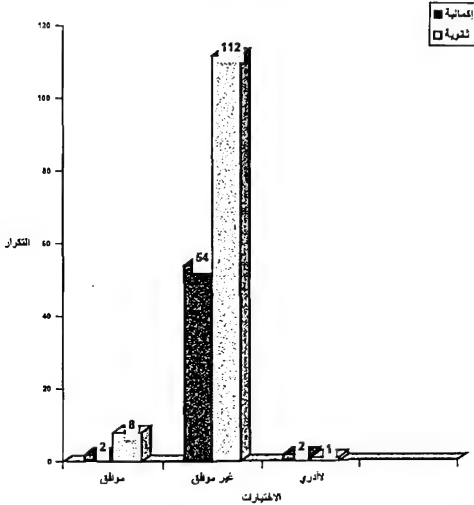
سرقة التلميذ لأحد زملائه



التحليل:

اعترف 6.14% من التلاميذ بسرقة أغراض أحد زملائهم، في حين نفى 93.29% قيامهم بهذا السلوك. هذه النسب تدل على انخفاض نسب السرقة التي قام بها التلاميذ المستجوبون لأغراض زملائهم.

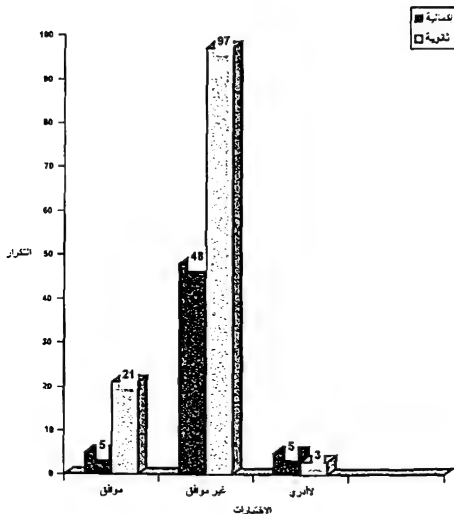
المدرج التكراري رقم 56
تناول التلميذ للمخدرات



التحليل:

نفى 92.73% من التلاميذ المستجوبين تناولهم للمخدرات، في حين أقر 5.58% منهم بإقدامهم على هذا السلوك. هذا يدل على أن أفراد عينتنا لا يستهلكون المخدرات.

المدرج التكراري رقم 57
رؤية التلميذ أحد زملائه يتناول المخدرات



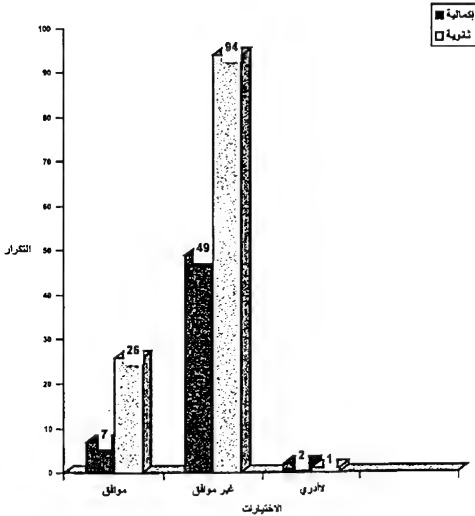
التحليل:

شاهد 14.52% من أفراد العينة أحد زملائه يتناول المخدرات، في حين نفى 81.00% منهم رؤيته تلك. أما 4.46% من التلاميذ فقد صحوا بأنهم لا يدرون إن كانوا قد شاهدوا أم لا ذلك الاستهلاك.

تسدل هذه النسبة على أن نسبة استهلاك التلاميذ للمخدرات - من خلال رؤية التلميذ لأحد زملائه يتناولها - مهما بقت ضعيفة إلا أنها تعتبر كبيرة مقارنة بأخطارها.

المدرج التكراري رقم 58

تناول التلميذ للسجائر

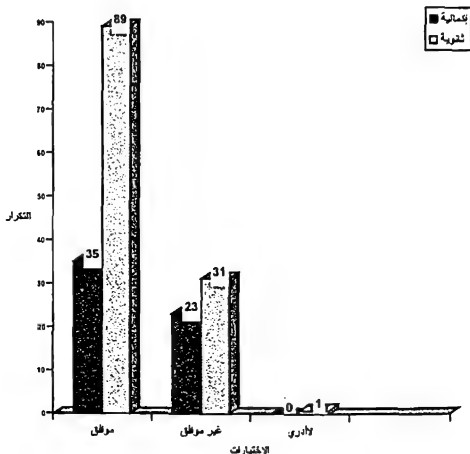


التحليل:

أكد 18.43% من التلاميذ أنهم أقدموا على استهلاك السجائر، في حين نفى 79.88% قيامهم بذلك.

تدل هذه النتائج على أن أكثر من ثلثي العينة - حسب تصريحهم - ينفون استهلاكهم للسجائر.

المدرج التكراري رقم 59
رؤية التلميذ أحد زملائه يتناول السجائر

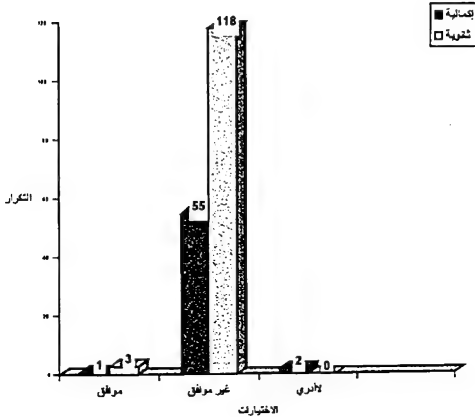


التحليل:

صرح 69.27% من أفراد العينة أنهم شاهدوا أحد زملائهم يتناول السجائر في مقابل 30.16% نفوا علمهم بذلك.

هذا يدل على أن ثلثي العينة أقرّوا بمشاهدة تلاميذ آخرين يتناولون السجائر وهو مؤشر خطير جدا على عنف ضد الذات يقوم به التلاميذ على أنفسهم.

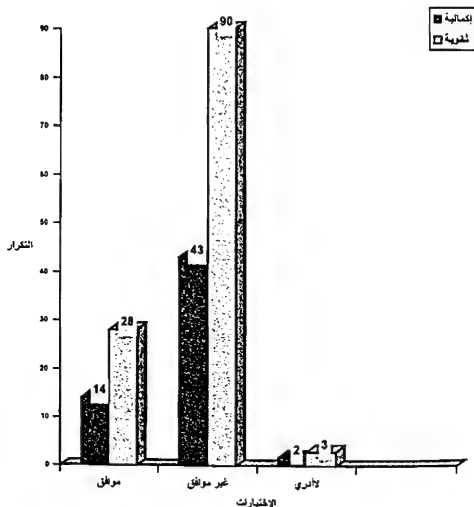
المدرج للتكراري رقم 60
تناول التلميذ للمواد الكحولية



التحليل:

نفسى 96.64% من أفراد العينة تناوهم للكحول - الذي يقى محرماً اجتماعياً -
في حين أكد 2.23% قيامهم بذلك. هذه النسب تعبر بشكل عام على عدم تناول
التلاميذ المستجوبين للكحول.

المدرج التكراري رقم 61
رؤية التلميذ لأحد زملائه يتناول المواد الكحولية



التحليل:

شاهد 22.90% أحد زملائه يتناول الكحول، في حين نفى 74.30% منهم مشاهدته تلك.

تدل هذه النسب أن أكثر من خمس العينة شاهدت أحد التلاميذ يتناول الكحول وهو مؤشر خطير على انتشار هذه الظاهرة في أوساط التلاميذ باعتبارها عنفا ضد الذات.

المدرج التكراري رقم 62
قيام التلاميذ بالفوضى أثناء تدريس الأستاذ

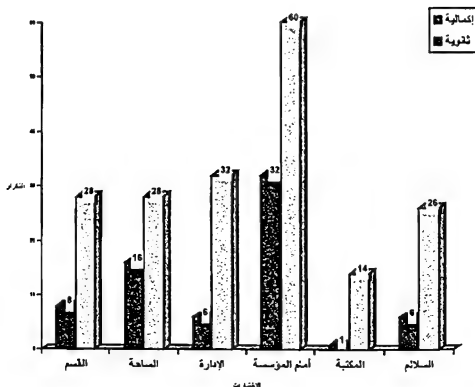


التحليل:

أقر 40.78% من التلاميذ بقيامهم بالفوضى أثناء تدريس الأستاذ، في حين نفى 51.95% القيام بهذا السلوك داخل القسم.
هذا النسب توشر على مناخ مدرسي سلبي سائد في القسم وفي العلاقة التربوية بين التلاميذ والأساتذة.

III - 4 - الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير:

المدرج التكراري رقم 63
الأماكن التي يوجد فيها أكبر عنف في المدرسة⁽¹⁾



التحليل:

رتب التلاميذ التي يوجد فيها العنف بشكل كبير كالتالي:

1. أمام المؤسسة بنسبة 35.79%.
2. الساحة بنسبة 14.78%.
3. الإدارة بنسبة 14.78%.
4. القسم بنسبة 14%.

(1) ظهر للمجموع الكلي للاختيارات أكبر من تكرار للعينة، لأن التلاميذ أجابوا على العديد من الاختيارات في نفس الوقت. المؤلف.

5. السلام بنسبة 12.45%.

6. المكتبة بنسبة 5.83%.

هذا الترتيب يدل على أن العنف أمام المؤسسة يمثل لوحده أكثر من ثلث العينة، وهو عنف خارجي، أما العنف الداخلي فإنه يتبع منطقاً خاصاً في الترتيب لدى التلاميذ ركز على الإدارة باعتبارها مكان يكره التلاميذ الذهاب إليه بما لديه من دلالة سلبية عندهم في العقاب. أما أقل مكان يوجد فيه العنف - حسب التلاميذ - فهي المكتبة التي تتميز بالهدوء. الشيء الملفت للانتباه هو وجود العنف في القسم وهو ما يتوافق مع الإجابات السابقة للتلاميذ.

الإستجابات العامة

والإجابة على سؤال الدراسة

أولا الاستنتاجات العامة

نستنتج من خلال هذه الدراسة مايلي:

1. يرى 40% من الإداريين المستجوبين أن العنف منتشر في المدارس.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
2. يرى 58% من الإداريين أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
3. يعتقد 65% من الإداريين أن التلاميذ أصبحوا يمارسون العنف ضد زملائهم.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
4. يعتقد 22% من الإداريين أن التلاميذ يتناولون المخدرات في المدارس.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
5. صرح 56% من الإداريين أن التلاميذ يقومون بسرقة أغراض زملائهم داخل المدرسة.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
6. عبر 66% من الإداريين بأن التلاميذ يستهلكون السجائر في المدارس.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
7. 58% من الإداريين بأنهم لاحظوا نوبا مرتفعة هذه السنة من الغيابات المسجلة في صفوف التلاميذ.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
8. يعتقد 56% من الإداريين أن هناك من الأساتذة من يدفع بالتلاميذ إلى العنف.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
9. يسرى 58% من الإداريين أن عدم مد جسور التواصل مع التلاميذ من خلال الاستماع لمشاكلهم سببا في عنفهم.

- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
10. يعتقد 47.05% من الأساتذة أن العنف منتشر في المدارس التي يعملون فيها.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
11. يرى 52.94% من الأساتذة المستجوبون أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
12. يوافق 74.50% من أفراد العينة على وجود "التطرف" لدى التلاميذ
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
13. اعترف 49.01% من العينة بأن هناك من الأساتذة من يدفع - بسلوكياته - التلاميذ إلى القيام بالعنف.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (علائقي).
- أساتذة ← تلاميذ
14. يرى 50.98% من الأساتذة أن الإدارة لا تقو بواجبها الكامل في مواجهة عنف التلاميذ.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (علائقي).
- أساتذة ← إدارة
15. يعتقد 61.45% من التلاميذ أنهم يتعلمون بشكل جيد في المدارس.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي. (مؤسسي).
16. يرى 55.30% من أفراد العينة أن عقوبات الأساتذة كانت ظالمة.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (علائقي).
- أساتذة ← تلاميذ
17. يرى 56.98% من أفراد العينة أن عقوبات الإدارة كانت ظالمة.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (علائقي).
- الإدارة ← تلاميذ
18. يعتقد 71.50% من التلاميذ أن المؤسسات التي يدرسون فيها لا توفر لهم

أنشطة ترفيهية متنوعة.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (مؤسسي).

19. صرح 47.48% من التلاميذ أنهم لم يجدوا من يستمع إلى مشاكلهم في المدرسة.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (مؤسسي).

20. يرى 47.48% من التلاميذ أن مدرستهم أصبحت مليئة بالعنف.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (مؤسسي).

21. يرى 45.81% من التلاميذ أن الحفي الذي توجد به المدرسة منهوور.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (خارج مدرسي).

22. يعتقد 73.18% من التلاميذ أنه لو امتلك القدرة على تبديل المدرسة لفعل ذلك فوراً وبدون تأخير.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (مؤسسي).

23. لم يوافق 73.74% من التلاميذ على كرههم لأساتذتهم نتيجة معاملة هؤلاء هم بسوء.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.

24. عبر 68.15% من التلاميذ على عدم كرههم للإدارة نتيجة معاملتهم هم بسوء.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.

25. قام 6.70% من التلاميذ بشتم أساتذتهم.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.

26. قام 1.67% من التلاميذ بضرب أحد أساتذتهم.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.

27. قام 10.61% من التلاميذ بشتم أحد الإداريين.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابي.

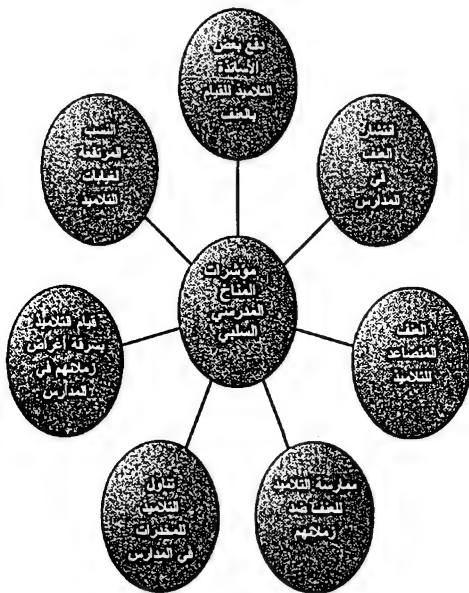
28. قام 2.79% من التلاميذ بضرب أحد الإداريين.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.

29. تعرض 11.17% من العينة للضرب من طرف الأساتذة.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابي.
30. تعرض 19.55% من التلاميذ للشتيم من طرف أساتذتهم.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه سلبي.
31. تعرض 5.58% من العينة للضرب من طرف أحد الإداريين.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابي.
32. قام 31.84% من التلاميذ بشتيم أحد زملائهم.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
33. أقدم 17.87% من التلاميذ على ضرب أحد زملائه.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه سلبي.
34. تعرض 35.19% من التلاميذ للشتيم من طرف أحد زملائهم.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
35. أكد 8.93% من التلاميذ أنهم تعرضوا للضرب من طرف أحد زملائهم.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابي.
36. تعرض 15.64% من التلاميذ للسرقة من طرف أحد زملائهم.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابي.
37. اعترف 6.14% من التلاميذ بسرقة أغراض أحد زملائهم.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.
38. أقر 40.78% من التلاميذ بقيامهم بالفوضى أثناء تدريس الأستاذ.
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.

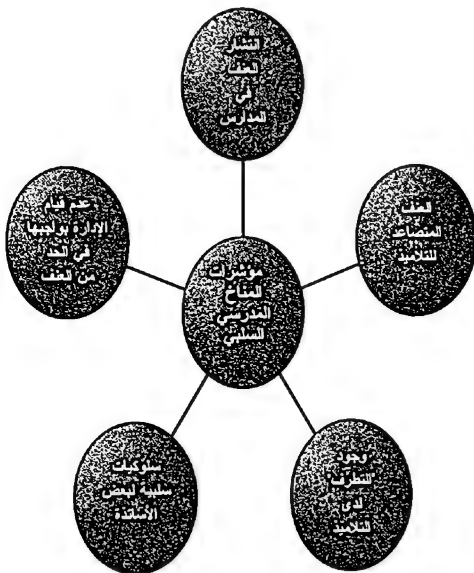
مخطط رقم 17

مؤشرات المناخ المدرسي السلبى فى المدارس حسب الإداريين



مخطط رقم 18

مؤشرات المناخ المدرسي السلبي في المدارس حسب الأساتذة



الإجابة على سؤال الدراسة:

انطلاقاً من التحليل السابق يمكننا اعتبار أن المناخ المدرسي السلبي يسود في المدارس الجزائرية ضمن الأبعاد التالية:

1. تصور الإدارة لتزايد العنف المرتكب من طرف التلاميذ في المدارس.

- ضد زملائهم.

- ضد الذات.

2. تصور الإدارة لتزايد العنف المرتكب من طرف التلاميذ في المدارس:

- ضد زملائهم.

- ضد الذات.

- التطرف.

3. تصور التلاميذ للعنف المنتشر في المدارس:

- الظلم في العقوبات: الأساتذة والإدارة.

- المناخ العام في المؤسسات التربوية سلبي.

- ترك التلاميذ بدون دعم نفسي داخل المدارس.

- المدارس عنيفة.

- الحمي سيئ.

- علاقات متوترة بين التلاميذ.

نستنتج من خلال هذه الدراسة أن المناخ المدرسي السائد في المؤسسات محل الدراسة هو سلبي في معظمه ولا يشجع على الدراسة.

هذه النتائج تتوافق مع ما جاء من دراسات جزائرية حول طبيعة العنف في المدارس⁽¹⁾. كما يتوافق مع نتائج الدراسات التي أجريت في فرنسا حول انتشار مناخ مدرسي سلبي في بعد العلاقات التربوية والشعور بحالة من غياب الأمن.

(1) انظر الدراسات الجزائرية.

يمكننا تفسير هذه النتائج من خلال المقاربة التي عرضناها سابقا وهي أن حالة العنف القاعدي المتشكل لدى التلاميذ نتيجة للحو العام الذي تعيشه الجزائر، والمشيرات السلبية داخل المدارس، كلها عوامل أثرت في انتشار حالة من العنف والفوضى داخل المؤسسات التربوية وخارجها.

التوصيات

تبعاً للنتائج المبينة في هذه الدراسة فإننا نوصي بالتالي:

1. ضرورة تعميق الدراسات وزيادتها كما ونوعا في الجزائر حول المناخ المدرسي السلبي المنتشر في المدارس لإيجاد آليات للإنقاص من حدته.
2. ضرورة إنشاء خلايا استماع داخل المدارس للإنصات لمشكلات التلاميذ وإيجاد الحلول الواقعية لها.
3. ضرورة تقريب وجهات نظر التلاميذ، الإدارة والأساتذة من خلال فتح أبواب النقاش داخل المدرسة.
4. ضرورة إرجاع الأمل للتلاميذ من خلال العمل على تحسين الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للعائلات الجزائرية.
5. ضرورة الانتباه إلى حالات العنف الموجودة خارج المدرسة مباشرة، أي في الأحياء التي تقع فيها المدارس لإنقاص الضغط النفسي على التلاميذ.

خاتمة

لقد حاولت هذه الدراسة أن تحصر مشكلة بحثية ومدرسية مهمة تسود المدارس الجزائرية تمثلت في المناخ المدرسي وتعديدا في بعده السلبي المرتبط بالعنف.

كما سعت إلى حصر التصورات التي يحملها كل فريق من أعضاء الجماعة التربوية للآخر. لقد تبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها - بما لا يدع للشك - أن هناك مناخاً مدرسياً سلبياً ينتشر في المدارس الجزائرية، يحتاج إلى تدخل عاجل من طرف المسؤولين القائمين على شؤون التربية في الجزائر للإنقاص من حدته. كما لاحظنا أن هناك أبعاداً لمناخ مدرسي إيجابي مباشرة بالخبر تحتاج إلى تدعيم وتثمين.

إننا نخرج من هذه الدراسة بدرس مهم وهو أن المشاكل التي تترك لتفاقم داخل المدارس الجزائرية سوف تنتج صوراً رهيبة من العنف على كل أعضاء الجماعة التربوية، وإن عدم تعاون الأهل في تربية الأبناء أصبحت ظاهرة خطيرة تحتاج أن ننبه لها ونشعر بها المجتمع الجزائري ككل.

قائمة المراجع

أولا/بالعربية:

1. إسماعيل إبراهيم، الشباب بين التطرف والانحراف، الدار العربية للكتاب القاهرة 1998.
2. رشوان حسين عبد الحميد، الإرهاب والتطرف من منظور علم الاجتماع مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2002.
3. فوزي احمد بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية. جامعة نايف العربية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض 2007.
4. كارة مصطفى مقدمة في الانحراف الاجتماعي، معهد الإنماء العربي، بيروت 1992.
5. عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
6. عباس أبو شامة عبد الحمود، جرائم العنف وأساليب مواجهتها في الدول العربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط1. الرياض.
7. بوحوش عمار وآخرون، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.
8. جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984.
9. ملحم سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000.
10. محمد بن مسفر القرني، مدى تأثير العنف الأسري على السلوك الانحرافي لطلالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية

- والإنسانية والاجتماعية. عدد خاص بمناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية لعام 1426هـ/2005م.
11. صافية مقدم، مدى تأثير مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. جامعة الجزائر، 2004/2005. رسالة غير منشورة.
12. ماجدة الجبيلي: العنف على الأطفال في المدارس، نحو آلية لإلغاء العقاب المدرسي ندوة وطنية متخصصة حول العنف على الأطفال في المدارس، 3 ديسمبر 2005.
13. التوجيه الفني للتربية الإسلامية بمنطقة الجهاد التعليمية: القيم المدرسية، وزارة التربية، دولة الكويت العام الدراسي 2003 م - 2004 م، وثيقة غير منشورة.
14. الصافي، عبدالله (2001) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أمجا. كلية التربية بأجا، جامعة الملك خالد. السعودية.
15. القريوتي محمد قاسم، المناخ المدرسي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة مؤتة للبحث والدراسات، العدد 5، الأردن 1994.

ثانيا: بالأجنبية

16. Georges Fotinos, *Le Climat Scolaire Dans Les Lycées Et Collèges*. Etat des lieux. Analyse et Propositions.
17. Tchirine MEKIDECHE, *la violence en milieu scolaire*, synthèse de l'étude réalisée en Algérie colloque international sur la violence scolaire Tunis, 14-16 avril 2005. (étude non publiée).
18. Desco, Guide ; *Aide au diagnostic de sécurité en milieu scolaire*. Ministère Education Nationale (2004). France.
19. Johanna Dagorn: *la non violence affichée «des choses trieuses» dans les collèges favorisés* ; in. bulletin de l'observatoire européen de la violence scolaire.

20. Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). *L'environnement éducatif à l'école secondaire*: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu .Revue Canadienne de Psychoéducation.
21. Eric Debarbieux, *La violence à l'école: quelques orientations pour un débat scientifique mondial*. International journal on Violence and Schools, premier Numéro, France, 2006.
22. IUFM académic de Lyon, Centre Michel Delay, *le climat dans les établissements scolaires*) 2002).
23. Fortin Jacques, *Mieux Vivre Ensemble Dès L'école Maternelle*, Hachette Education (2002).

ثالثاً: مواقع الانترنت:

24. <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm..>
25. <http://www.violencestudy.org>.
26. www.alshami.net.
27. <http://www.nesasy.com/childhood/2005/childhood-111100406.html>
28. <http://publications.ksu.edu.sa/Conferences/Rabat%20Conference/Article047.doc>
29. http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm
30. <http://omar.socialindex.net/intro7.html>
31. http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm
32. <http://sahab.ws/4036/news/1014.html>
33. <http://www.afkaronline.org/arabic/articles/massabi.htm>
34. <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>.
35. www.formaction.ch

دراسة ميدانية

بهاشام عسوي، وهو ما يجعلنا
إلى المحدثات التقنية للسلوكيات
هنا فإن هذا الكتاب يبلغ كامل أهميته في مجال
المرسعي السائد في بعض المؤسسات التربوية الجزائرية للكشف عن
العواشق الممكنة أمام تحقق مناخ يسوده التعاون خدمة للمؤسسة ككل.
كما أن كتابنا سيحاول أن يتلمس أبعاد المناخات السائدة للاستفادة منها
في فضاءات مشابهة كالفضاءات العربية. هذا على المستوى البراعماني
أما على المستوى العلمي فإنه يهين نافذة أخرى لمحاولة فهم الظاهرة
وأبعادها خدمة للمعرفة العلمية في مجملها

الدار العربية للعلوم ناشرون

Arab Scientific Publishers, Inc.
www.asp.com.lb - www.asppbooks.com

ص - 14 5574 - بوزان 2050 - 1102 بيروت - لبنان
هاتف 8 785107 1 961 - فاكس 786230 1 961
البريد الإلكتروني: asppbooks.com.lb

149 شارع حميدة بن بوعلي
الجزائر العاصمة - الجزائر
editions.elikhtlef@gmail.com



789953 875514